



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM TEMPOS
(PÓS)MODERNOS: A CRITICIDADE EM FOCO

Jhuliane Evelyn da Silva

Campina Grande/PB, Julho de 2015

Jhuliane Evelyn da Silva

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM TEMPOS
(PÓS)MODERNOS: A CRITICIDADE EM FOCO

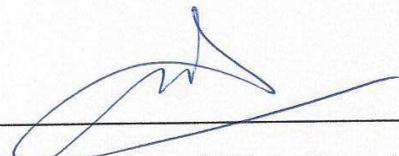
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Dr. Marco Antônio
Margarido Costa

2015

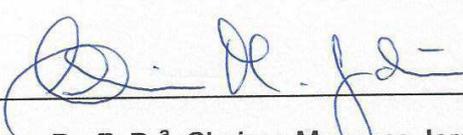
FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa - UFCG

(Orientador)



Prof.ª Dr.ª Clarissa Menezes Jordão - UFPR

(Examinadora externa)



Prof.ª Dr.ª Williany Miranda da Silva - UFCG

(Examinadora Interna)

*A Deus, pela força e capacidade a mim
concedidas. Em especial a todos os
professores em constante processo de
formAÇÃO.*

AGRADECIMENTOS

- α A Deus, quem realiza o impossível em minha vida todos os dias, quem me concede tempo e paciência quando não mais as possuo, quem acredita em mim quando penso que não sou capaz, quem me capacitou para chegar com êxito ao fim, enfim, quem segurou minha mão e me levou nos braços para realizar este sonho. Meu tudo.
- α À minha mãe, maior incentivadora. A pessoa que me apoia em todas as minhas decisões. Por todas as preocupações exageradas, ligações e gritos de incentivo e alegria. Por todos os “Já comeu?”, “Está tarde. Vá dormir” e “Vai dar tudo certo”. Obrigada.
- α Às minhas irmãs Jhulie, pela paciência e exortação nas horas difíceis, pelas leituras do meu trabalho, pelas conversas de conteúdo fútil para o desligamento necessário das coisas sérias da vida, assim como pelo carinho e imenso amor a mim transmitidos em todos os momentos, e Jacqueline, pelas orações, força, carinho e amor dados abundantemente a mim, mesmo estando distante.
- α À minha família, pelo apoio incondicional, pelas alegrias e pelas vitórias. Não somente pelo resultado, mas pelo trajeto percorrido.
- α Ao meu professor, amigo e orientador Dr. Marco Antônio Margarido Costa, pela paciência e dedicação, pelos risos e brincadeiras, pela seriedade e respeito, pelos questionamentos sempre pertinentes e desestabilizadores, por todos os momentos partilhados. Muito obrigada!
- α Ao professor e eterno incentivador e amigo Dr. José Roberto Alves Barbosa, por me ajudar desde sempre e acreditar e vibrar por mim até hoje.
- α Aos sujeitos de pesquisa que contribuíram com entusiasmo para a realização deste trabalho. Sem o seu consentimento, dedicação, abertura e confiança, esta pesquisa não seria possível.
- α À universidade colaboradora que permitiu a realização da pesquisa em suas salas de aula, acreditando na contribuição intrinsecamente mútua entre a instituição, o campo de pesquisa e a sociedade.

- α À minha amiga-anja Rennally, que foi meu presente de Deus nesse período e que o será para a vida inteira;
- α Aos amigos do Mestrado lá e Bruno, os meus loucos das Estrangeiras, e Aline, Lucielma, Sandra, Jardiene, Isabelle, Roberta e Larissa, que mais foram irmã(o)s para mim em todos os momentos, sejam eles de risos, lágrimas ou raivas. Caminhemos sempre junta(o)s.
- α Às minhas amigas Erica, Luana, Gracinha, Daniele, Déborah e Jéssica, por todos os momentos em que estiveram presentes, mesmo que ausentes, me apoiando, escutando, orando, sorrindo...
- α A Pablo, por me apoiar sempre e por tornar meus dias mais leves, alegres e incertos...
- α Aos meus professores do Mestrado Marco Costa, Josilene Pinheiro-Mariz, Sinara Branco, Williany Silva, Fátima Alves e Denise Lino, que muito contribuíram para minha formação como pesquisadora, mas também, como pessoa.
- α Às professoras Clarissa Jordão, Sinara Branco e Williany Silva, que gentilmente concordaram em participar da minha banca de qualificação e defesa e que me possibilitaram o amadurecimento desta pesquisa a partir de sua visão experiente e singular.
- α A todos os meus professores, especialmente Florêncio e Francivânia, grandes incentivadores pelos quais cultivo grande admiração e orgulho até hoje.
- α Aos meus alunos e amigos que torceram cada dia por mim. Meu muito obrigada!
- α À CAPES, pelo apoio e incentivo por meio da bolsa concedida para a realização desta dissertação e para meu sustento em terras adotadas.
- α A todos, que de forma direta ou indireta me ajudaram ou estiveram presentes durante minha formação acadêmica.

“Nada é permanente, exceto a mudança”.

Heráclito

*“Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houve, as saudades.”*

Luís Vaz de Camões

RESUMO

Nesta dissertação, evidenciamos nossa preocupação quanto à formação do professor de língua inglesa como um agente crítico, instado a agir com vistas à mudança, à desconstrução de representações absolutas, à participação cidadã ativa em resposta às mudanças prementes trazidas pela pós-modernidade, considerando ser esse um dos sujeitos responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento do aluno como agente e cidadão participativo. Tencionamos, desse modo, verificar se os alunos em formação inicial de Letras – Língua Inglesa da UFCG manifestam criticidade em sua prática pedagógica. Como desdobramento deste, elucidamos dois objetivos específicos, quais sejam: (1) Investigar as manifestações de criticidade na prática pedagógica de alunos-professores, tendo por base as perspectivas do Letramento crítico e (2) Identificar as diferentes perspectivas de ensino dos alunos-professores tomando por base sua formação docente. Para tanto, ao contextualizarmos nossa pesquisa na pós-modernidade (GIDDENS, 1991; BAUMAN, 2001, 2007; HALL, 2014), partimos dos aportes teóricos propostos pelo Letramento crítico (LUKE; FREEBODY, 1997; JORDÃO, 2007, 2010, 2012, 2013; MONTE MÓR, 2008, 2011, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011, 2013), entendido como uma postura filosófica pautada numa crítica problematizadora e empreendemos uma investigação de natureza qualitativa, descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 2001) de perspectiva etnográfica (MOREIRA; CALEFFE, 2008), utilizando notas de campo, entrevistas, transcrições de aulas, narrativas (BRUNER, 2001) e relatórios de estágio (planos de aula e análise) para a constituição do nosso *corpus*. Nesses moldes, realizamos uma pesquisa envolvendo seis alunos em formação inicial da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, acompanhando-os durante catorze encontros – planejamento, execução e avaliação de estágio – na disciplina de Estágio de Língua Inglesa: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental no sexto período da graduação, no espaço compreendido entre novembro de 2013 e abril de 2014, bem como suas aulas no campo de estágio (no total de doze). A análise dos dados revela uma formação crítica de professores, preocupados com seu papel (complexo) em sala de aula e na sociedade, que têm suas perspectivas expandidas a partir das reflexões propostas naquele programa de formação. Alguns questionamentos e asserções apresentados pelos alunos-professores em momentos de discussão e avaliação de aulas, ao sinalizarem possíveis rupturas em relação à prática pedagógica tradicionalista, sólido-moderna, podem ser interpretados como criticidade na formação docente do grupo analisado em nossa pesquisa. Os resultados nos mostram que uma formação que atenda às demandas da sociedade pós-moderna, fragmentada e líquida atual (BAUMAN, 2007) torna-se imperativa e que o local primeiro para que isso aconteça é a universidade, espaço para formação, ampliação, diferença e discussão.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de inglês. Pós-modernidade. Letramento crítico.

ABSTRACT

This work presents the concern about the process of education of the English teacher, one of the responsible agents for the learning and development of the student as an agent and participatory citizen, as a critical agent who is required to act upon change, deconstruction of absolute representations and active citizen participation in addressing urgent changes brought about by post-modernity. The objective is to verify if some students in initial education of Languages college at UFCG manifest criticism in their teaching practice. Unfolding this objective, two specific ones are elucidated, namely: (1) To investigate the critical manifestations in the pedagogical practice of student-teachers, based on the prospects of Critical Literacy and (2) To identify the different perspectives of these student-teachers considering their pedagogical education. Therefore, to contextualize this research in post-modernity (GIDDENS, 1991; BAUMAN, 2001, 2007; HALL, 2014), the theoretical framework is proposed by Critical Literacy (LUKE; FREEBODY, 1997; JORDÃO, 2007, 2010, 2012, 2013; MONTE MÓR, 2008, 2011, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011, 2013), understood here as a philosophical stance ruled on a problematizing criticism. A qualitative, descriptive and interpretive investigation (MOITA LOPES, 2001) is carried out under an ethnographic perspective (MOREIRA; CALEFFE, 2008), using field notes, interviews, lesson plans, lesson transcripts, narratives (BRUNER, 2001) and practicum reports to the constitution of our corpus. More specifically, a survey is conducted involving six students in initial education of the Federal University of Campina Grande, Paraíba, accompanying them during their classes in the practicum stage during their sixth college term between November, 2013 and April, 2014 and during their classes in the school (work field). Data analysis reveals a critical education for teachers concerned about their (complex) role in the classroom and in society, who have expanded their prospects based on the proposed reflections in this education program. Some questions and assertions presented by the student-teachers in moments of discussion and assessment classes can be interpreted as critical in the analyzed teacher education group when they signal possible ruptures from the traditionalist solid-modern teaching practice. The results show that a type of education that meets the demands of this post-modern, fragmented and liquid society now becomes mandatory (BAUMAN, 2007) and that the first place to make it happen is in the university, locus for education, extension, difference and discussion.

Keywords: Initial English Teacher Education; Post-modernity; Critical Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Comparação entre os pressupostos da Leitura Crítica e do Letramento crítico.....	48
Quadro 02: Perguntas contidas na entrevista.....	60
Quadro 03: Enunciado para as narrativas geradas.....	60
Quadro 04: Distribuição de horas/aula e alunos-professores no campo de estágio....	69
Quadro 05: Caracterização dos participantes	70

LISTA DE FIGURA

Figura 01: Eixos da formação docente e sua relação.....	65
---	----

LISTA DE SIGLAS

LI – Língua Inglesa

EB – Educação Básica

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

EF – Ensino Fundamental

AP – Aluno-Professor

PF – Professor Formador

A – Aluno

As – Alunos

PPC – Projeto Pedagógico Curricular

LE – Língua Estrangeira

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Normas de transcrição de entrevistas e notas de campo gravadas em áudio, segundo Pretti (1999):

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Entonação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição	-- --
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	01
CAPÍTULO 1 – REFLETINDO SOBRE A (PÓS-)MODERNIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	09
1.1 Situando a pesquisa na pós-modernidade.....	11
1.2 (Pós-)modernidade e ensino de inglês.....	17
1.3 Formação crítica de professores de inglês.....	27
1.4 Letramento(s): da gênese às abordagens atuais.....	30
1.4.1 O(s) Letramento(s) Crítico(s).....	37
CAPÍTULO 2 – CONSTRUINDO A PESQUISA EM SALA DE AULA.....	52
2.1 Caracterização da pesquisa.....	52
2.2 Métodos e instrumentos de geração de dados.....	57
2.3 Os sujeitos de pesquisa e o contexto de geração de dados.....	63
2.4 Os procedimentos e as categorias de análise.....	71
CAPÍTULO 3 – ANALISANDO A CRITICIDADE NAS AÇÕES DE ALUNOS-PROFESSORES.....	74
3.1 Língua Inglesa como objeto de estudo.....	74
3.2 Língua Inglesa como objeto de ensino.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICES	
ANEXOS	

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Iniciamos este trabalho elucidando a força motora de todas as coisas: a mudança. Como elaborado na epígrafe inicial, só a mudança é permanente. Vivemos num estado de coisas que desconhece a fixidez: mudou a escrita, a tecnologia, a vida em sociedade, a produção de conhecimento, as concepções de mundo, os costumes, os relacionamentos... mas a escola (parece que) não, de maneira que já não mais consegue atender ao que se lhe impõe. Decorre desta situação a crise educacional vivenciada atualmente, materializada em altos índices de reprovação¹, de analfabetos, de desrespeito para com alunos e professores, e ainda desinteresse pela aprendizagem. Há, portanto, a necessidade de mudança também na educação.

Com esse intento, acreditamos que um dos meios para que a escola exerça seu papel com relação ao atendimento das demandas sociais é por meio da formação de professores voltada à agência crítica. Conseqüentemente, este trabalho emerge de uma indagação há muito presente em nosso cotidiano de formação de professores e ressurgue em meio ao contexto da pós-modernidade e da ascensão da língua inglesa como língua internacional (PENNYCOOK, 1994), global (CRYSTAL, 1997), ou ainda mundial (ORTIZ, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2005, 2014²): Estamos nos referindo à formação crítica do professor de inglês frente às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e à necessidade desta língua para a participação na vida social globalizada, uma vez que, diferentemente do que vemos no paradigma sólido-moderno, entendemos que a formação inicial – isto é, a formação em nível de graduação no Ensino Superior – deve preparar o profissional para agir de acordo com as demandas da sociedade, em consonância com o contexto em que vivemos. Nas palavras de Freitas (2004),

¹ Dados reiterados pelo documento 'Educação para todos no Brasil' disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/> Acesso em 14 de julho de 2014. No capítulo 1, esta discussão será retomada.

² Palestra proferida por este professor no IV Congresso Internacional da ABRAPUI, ocorrido em novembro de 2014.

A formação atual prevê um profissional reflexivo crítico envolvido com sua própria formação, um profissional que se envolve politicamente nos processos decisórios em diferentes contextos de sua atuação – da sala de aula, da escola, das associações etc, que dialoga com diversas áreas do conhecimento e toma/ usa o resultado disso como insumo para sua atuação em sala e que, enfim, exercita e promove a cidadania a partir da própria atuação (FREITAS, 2004, p. 124).

Posto isso, objetivando verificar se essas mudanças propostas para o professor nesse novo cenário estão sendo materializadas, questionamos se o professor está sendo formado para ser um sujeito crítico, como ele deve atuar em sala de aula e que contribuições pode trazer a formação crítica desse professor de língua inglesa no contexto da pós-modernidade.

Desse modo, fica clara nossa crença na urgência de uma educação para o questionamento, para a contestação e para a agência dos sujeitos, visto que há uma multiplicidade de discursos hegemônicos que se utilizam de textos para legitimar o controle social exercido por uma pequena parcela da população. Sujeitos críticos capazes de contribuir e tomar decisões (BRYDON, 2010 apud MATTOS, 2011), questionar, discernir, construir e decidir é o que nos propõem o Letramento crítico, abordagem sobre a qual nos fundamentamos.

Por esses motivos, temos como objetivo geral desta dissertação: *Verificar a manifestação de criticidade de alunos em formação inicial de Letras – Língua Inglesa da UFCG*. E como específicos: (1) *Investigar as manifestações de criticidade na prática pedagógica de alunos-professores, tendo por base as perspectivas do Letramento crítico* e (2) *Identificar as diferentes perspectivas de ensino dos alunos-professores tomando por base sua formação docente*, de modo a ampliar a discussão da área de formação crítica de professores de Língua Inglesa.

Para responder a esses objetivos, algumas questões foram elucidadas, levando em consideração que a temática da formação crítica de professores, e

consequentemente dos sujeitos em geral, nos interessa. Nessa perspectiva, esta dissertação buscou responder às questões:

- 1) É possível perceber manifestações de criticidade nos alunos-professores com relação à preparação e execução das aulas em seu lócus de Estágio?
- 2) Em que medida essas manifestações se articulam com os conceitos propostos pelo Letramento crítico?
- 3) O que essas manifestações de criticidade encontradas na prática docente sinalizam em relação ao ensino de língua inglesa?

Tendo exposto nossos objetivos e questões, voltamo-nos à contextualização desta pesquisa dentro do paradigma sobre o qual nos inserimos: a pós-modernidade. Nessa perspectiva, este paradigma vem apresentar-se como o paradigma que celebra a diversidade e a

diferença, desafia hegemonias e busca formas de expressão e de interpretação alternativas. Ela almeja ativamente desconstruir metadiscursos ao questionar os limites da ideologia, do poder, do conhecimento, de classe, de raça e de gênero³ (KUMARAVADIVELU, 2013, p. 5).

Como um tempo marcado por intensas mudanças, resultam dele a complexidade, a instabilidade, a desconstrução e a problematização de conceitos. Como Kumaravadivelu (2013) assera, se queremos mudanças capazes de acompanhar o paradigma que se impõe, torna-se imprescindível que consideremos as crenças, as vozes e as ações dos professores de modo a desenvolver seu senso crítico por meio da construção dialógica de sentidos.

³ No original: [...] *postmodernism celebrates difference, challenges hegemonies, and seeks alternative forms of expression and interpretation. It actively seeks to deconstruct metadiscourses by posing questions at the boundaries of ideology, power, knowledge, class, race, and gender.*

Neste trabalho, deter-nos-emos à pós-modernidade como pano de fundo e elemento essencial para entender as mudanças emergentes, a crise educacional e a necessidade de responder às demandas glocais⁴ iminentes. A perspectiva pós-moderna, nesse sentido, lança luz à existência de múltiplas formas de conhecimento, à necessidade de construção desse e à formação de identidades, tendo também a agência – ação informada criticamente – como proveniente dessa concepção.

Por esta razão, compreendendo essas mudanças e a necessidade de transformação exigida por elas, defendemos a centralidade do conceito ‘criticidade’ assumido neste trabalho a partir da acepção do termo ‘crítica’ adotado por Ricoeur (1977 apud MONTE-MÓR, 2013), tomando-o em relação à crise, como ruptura de um modelo tradicional. Vemos no termo a ruptura de modelos pré-definidos em substituição ou ainda em expansão d/à percepção da heterogeneidade e da diversidade de representações a partir da relação modernidade – pós-modernidade.

Concebendo leitor crítico como aquele “capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência” (FARACO; TEZZA, 2001 apud MONTE MÓR, 2013, p. 239), elegemos a acepção do termo como proposto pelo letramento crítico acordando com o sentido conferido por Ricoeur (op. cit.), por buscar o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos e a agência por meio do questionamento dos textos, nos quais são materializados discursos⁵ e visões hegemônicas.

Mais especificamente, conforme os estudiosos dessa abordagem, entendemos por crítico, ou manifestação de criticidade uma atitude *situada* e contextual, voltada para

⁴ O termo ‘glocalização’ foi cunhado por Robertson (1992 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p.134). Em consequência, utilizamos o termo glocal neste trabalho para expressar a hibridização cada vez mais intensa entre o global e o local.

⁵ Aqui se faz relevante o conceito de discurso defendido por Gee (1991, p. 3): “uma associação socialmente aceita entre modos de usar a linguagem, de pensar e de agir que pode ser usada para identificar alguém como membro de um grupo socialmente importante ou uma ‘rede social’”. Dentre outras características, Gee (1991, p. 4-5) destaca que “discursos são inerentemente ideológicos” e que “estão intimamente relacionados à distribuição de poder social e de estrutura hierárquica na sociedade”.

o *social*, para a *cidadania*, para a *contestação* de ideologias, para a construção de conhecimento (MENEZES DE SOUZA, 2011), para a *negação* de verdades absolutas (BAUMAN, 2001; 2007) e para a *expansão de perspectivas* (MONTE MÓR, 2008, 2011) a partir do *questionamento* como ruptura e do *agenciamento* (JORDÃO, 2009; 2010) como atitude que aponta para a *desconstrução e mudança* em resposta às demandas atuais.

Tendo dito isso, elucidamos trabalhos como os de Mattos (2011), Duboc e Ferraz (2011), Duboc (2012), Costa (2012), que complementam e justificam nossa pesquisa ao se apoiarem no desenvolvimento da criticidade a partir de atitudes de questionamento e de ações situadas realizadas a partir do contexto vivido e a compreensão da importância da língua inglesa atualmente, bem como os desafios presentes no seu ensino, no que diz respeito à sua hegemonia, às crenças e aos discursos que estão imbuídos nela e no seu ensino. Suas pesquisas revelam a possibilidade de realizar um trabalho mais crítico e em prol do desenvolvimento de um cidadão agente, crítico e questionador (MATTOS, 2011), a transposição para a sala de aula de inglês de debates globais recentes (DUBOC; FERRAZ, 2011), a importância de se realizar atitudes curriculares situadas para a formação crítica do futuro professor de inglês (DUBOC, 2012) e a implementação da tecnologia nas aulas dos alunos em formação inicial por meio de práticas de Letramento crítico, como forma de adequação/atendimento à sociedade atual em um viés crítico (COSTA, 2012).

Todavia, como cada pesquisa faz uso de participantes, situações, tempos, materiais e objetivos distintos, a nossa se configura como um estudo situado, capaz de suscitar questionamentos e desestabilizações, bem como propiciar espaço na academia e contribuir com a própria área de conhecimento, fornecendo resultados situados obtidos neste ambiente educacional específico. Apesar de não se fazer possível generalizar as implicações encontradas para outros contextos universitários específicos, os resultados aos quais chegamos mostram-se como importantes indícios da mudança proveniente dessa crise educacional.

Como consequência dessa percepção, nos engajamos no conceito de Letramento crítico que se configura como uma postura filosófica pedagógica que perpassa todos os estudos de letramento. Nosso lócus, assim, reconhece o rompimento epistemológico-pedagógico com a tradição liberal humanista postulada pelo modelo autônomo de letramento, bem como nos vincula ao entendimento de letramento como uma prática social, não relegando a complexidade e a diversidade do contexto social contemporâneo.

Este trabalho vem tratar dessa tônica quando elege um curso de formação, mais especificamente, seis alunos-professores que compõem parte de uma turma de estágio de língua inglesa como os sujeitos de pesquisa. Cientes da necessidade do desenvolvimento crítico dos alunos que estão em formação, que deverão atuar como professores em contexto real, lidar com todas as situações problematizadas e ainda serem responsáveis pelo desenvolvimento de cidadãos participativos em suas salas de aula, ressaltamos a importância de uma formação que se realize em manifestações de criticidade ou atitudes críticas em resposta às demandas do ensino de línguas no contexto atual.

Ainda especificando e justificando o trabalho descrito, elucidamos que os sujeitos de pesquisa aqui investigados fazem parte de um curso de Licenciatura em Letras – língua inglesa que passou por mudanças expressivas: esta foi a primeira turma a entrar na universidade exclusivamente por meio do Enem e também a primeira a ser regida pelo novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura - Letras (UFCG, 2011). Ademais, nossos dados foram gerados no sexto período da graduação, portanto, em formação inicial, momento no qual desses alunos-professores, em posição constitutivamente híbrida, são exigidos uma postura ativa em relação ao seu ofício docente em razão do Estágio.

Em suma, nossa pesquisa contempla o ensino crítico de língua inglesa e considera o contexto da pós-modernidade. Diferentemente dos trabalhos supracitados,

buscamos investigar o desenvolvimento crítico dos alunos de formação inicial em língua inglesa da Universidade Federal de Campina Grande, IES pública do Estado da Paraíba, por meio da percepção de eventuais manifestações de criticidade que possam emergir a partir de sua prática pedagógica, pois se é na sociedade que queremos mudanças quanto à passividade e ao silenciamento dos sujeitos ocorrido por meio dos discursos hegemônicos e naturalizantes materializados nos textos, a mudança primeira tem de ocorrer na universidade que forma esses sujeitos, futuros professores.

Finalmente, com vistas a responder às questões e aos objetivos propostos nestas considerações, estruturamos nossa dissertação a partir deste plano organizacional: considerações iniciais, fundamentação teórica, metodologia, análise dos dados, considerações finais e referências.

No capítulo 1, intitulado *Refletindo sobre a formação de professores de inglês como língua estrangeira na (pós-)modernidade*, apresentamos nosso enquadramento teórico. Dividido em outros seis subtópicos, este capítulo mostra o paradigma que será tomado como pano de fundo para nossa pesquisa, a pós-modernidade. Tecendo comentários sobre esse tempo de mudanças, o contrastamos com a modernidade entendendo-a como um *continuum* marcado pela problematização dos conceitos e realidades. Ademais, voltamos nosso olhar para o ensino da Língua Inglesa e para a formação de professores de língua inglesa nesse contexto, considerando questões como hegemonia, identidade, conhecimento e discurso. Dito isto, tratamos do conceito adotado para definir o que estamos chamando de manifestação/movimento de criticidade a partir da apresentação dos conceitos evocados pelo Letramento crítico, além de elucidar também sua pertinência e responsividade aos pressupostos da pós-modernidade e da formação docente.

No capítulo 2, intitulado *Construindo a pesquisa em sala de aula*, revelamos o caminho percorrido para a realização da pesquisa, caracterizando-a como qualitativa interpretativista de perspectiva etnográfica. Ainda descrevemos os métodos e os

instrumentos utilizados, os sujeitos de pesquisa e o contexto pesquisado, bem como os procedimentos seguidos e as categorias pensadas a partir da geração e coleta de dados.

No capítulo subsequente, intitulado *Analisando a criticidade nas ações de alunos-professores*, verificamos a emergência de manifestações de criticidade na prática docente dos alunos-professores pesquisados em dois locais privilegiados: na universidade e na escola. Os dados foram analisados levando em consideração alguns dos conceitos: agência, desconstrução, expansão de perspectivas, construção de conhecimento, conhecimento situado, dissenso, dentre outros.

Ao final, tecemos considerações sobre a formação do professor de inglês na pós-modernidade, partindo de um olhar local, de uma pesquisa situada, ao mesmo tempo voltada para o global e suas articulações com o local, numa perspectiva híbrida e instável, sempre processual, respondendo às nossas inquietações iniciais. Apresentamos ainda as contribuições desse estudo, bem como algumas constatações observadas, e, em virtude da incompletude de toda pesquisa, sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO 1:

REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA (PÓS-)MODERNIDADE

“A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”. (IMBERNÓN, 2000, p.15)

Partindo da proposta de abordar o tema, formação de professores de língua inglesa, acreditamos ser mister sua contextualização dentro do paradigma epistemológico do qual faz parte: a pós-modernidade. Alvo de discussões cada vez mais frequentes e distintas, a pós-modernidade tem sido concebida por uns como uma expansão da modernidade, por outros como uma negação àquela ou ainda como uma reação de outra ordem aos pressupostos da mesma (COSTA, 2008). À parte dessas posições, contudo, o que é certo é a mudança emergente desse novo paradigma e as implicações trazidas por este.

Para situar a formação de professores de língua inglesa, suas preocupações e desenvolvimentos experienciados atualmente, optamos por fazer um breve percurso pelos conceitos e características da modernidade e da pós-modernidade para, em seguida, destacarmos a necessidade da formação crítica daqueles sujeitos, objeto de nossa pesquisa. Assim, ao tomarmos esta questão, com viés para a formação/desenvolvimento/construção de sua criticidade, buscamos lançar luz ao processo formativo desses sujeitos, assumindo-o como um que deve ser responsivo às demandas contemporâneas impostas pela sociedade e pela educação.

A partir dessa percepção, pensamos ser de importância primeira nossa vinculação a teorias que forneçam suporte, que tratem de temas voltados a nossa área, contemplando discussões acerca de identidade, discurso, linguagem, ensino de línguas,

papel do professor, leitura, escrita, práticas sociais, dentre outros. Ou seja, que lidem com questões linguísticas, discursivas, políticas, culturais e sociais.

Formar um professor, então, implica inseri-lo dentro de um contexto privilegiado para o encontro com diferenças, para que, a partir de seu reconhecimento, possa haver espaço para (des)(re)construção de crenças, de saberes, de discursos hegemônicos. Implica ainda lidar com a produção, interpretação e reprodução de sentidos nos usos da linguagem (DUBOC, 2012), com vistas à sua permanência ou transformação. Por esta razão, acreditamos ser pertinente nossa adesão às teorias do Letramento, uma vez que se enquadram no paradigma da pós-modernidade e se mostram capazes de estudar os fenômenos que circundam nosso fazer diário, auxiliando-nos em nossa própria formação identitária como professores.

Como objeto de nosso estudo, a formação de professores deve ir ao encontro dessas discussões fundadas no conceito de criticidade e responder às necessidades encontradas nas escolas, a partir do diálogo entre universidade (programas de formação docente) e sociedade, acordando também com as propostas educacionais promulgadas nos documentos parametrizadores oficiais brasileiros.

Desse modo, na primeira parte do capítulo, nos deteremos na conceituação e caracterização da pós-modernidade. Na segunda, voltaremos nosso olhar para o ensino de língua inglesa no Brasil, partindo do modelo de educação moderna e voltando para a exigência pós-moderna. Na terceira, faremos um breve delineamento de algumas das perspectivas dos estudos de Letramento a começar por Street (1984), de modo a elegermos o Letramento crítico, na quarta e última parte, para sustentar nossa pesquisa, por voltar sua preocupação para a formação crítica do professor na atual conjuntura. Essa vinculação revela nossa percepção da ruptura com o conceito liberal-humanista de letramento e da centralidade dos conceitos sobre reflexão, desconstrução, hibridismo e criticidade nas pesquisas atuais que discutem esse tema e que se fundamentam em tal corrente de estudo.

1. 1 Situando a pesquisa na pós-modernidade

São notáveis as mudanças econômicas, sociais e culturais pelas quais a sociedade atual vem passando. Sendo caracterizada como um período no qual a racionalidade, a estabilidade e a ordem dominavam, a modernidade foi marcada, sobretudo, pela crença no progresso. No entanto, por volta do século XX, esses valores começam a ser postos em xeque, pois várias mudanças passam a acontecer na economia, na cultura, na política, na ciência e em todas as áreas da vida social em geral. As certezas tão cultivadas na modernidade e a crença no progresso da forma como era vista passam a ser problematizadas.

Nesse novo contexto, instabilidade, mobilidade, incerteza, fluidez e individualismo se definem como palavras de ordem. Citando Dutra (2008, s/p), “nascer com um prazo de expiração é uma virtude no mundo pós-moderno”, pois nada mais se constitui como absoluto, o que permite uma abertura para o enfraquecimento de dogmas e para a emergência de diversos discursos hegemônicos ou não, centrais e periféricos. Por sua complexidade, este paradigma é evidenciado por diversos estudiosos, ora como modernidade tardia/recente (FAIRCLOUGH; CHOULIARAKI, 1999; GIDDENS, 1991; MOITA LOPES, 2013), ora como modernidade reflexiva (GIDDENS; BECK; LASH, 1995), ou ainda como modernidade líquida (BAUMAN, 2001), para citar alguns.

Como nos esclarece Moita Lopes (2013, p. 18), a modernidade recente é caracterizada pelo período histórico compreendido entre o final do século XX até os dias atuais, marcado por mudanças “avassaladoras” nos mais diversos campos, bem como pela complexidade, instabilidade e ambiguidade percebidas.

Como modernidade reflexiva, Giddens, Beck e Lash (1995) focam na proposta de reflexividade propiciada pelo fim de uma época e início de uma nova, com vistas à possibilidade de reinvenção da modernidade a partir da discussão debruçada em torno das transformações do mundo atual, da crise vivenciada e das consequências dessa.

Já o conceito de modernidade líquida, sobre o qual nos apoiamos nesse trabalho e que comunga com os demais, tem sua conotação explicitada no livro de mesmo nome (cf. BAUMAN, 2001), quando trata a qualidade dos líquidos de não terem forma fixa, de serem fluidos e sofrerem constantes mudanças, e atribui essas características ao tempo no qual estamos vivendo. Diferentemente da modernidade, que o sociólogo qualifica como marcada pela solidez, pela razão e pela estabilidade, a modernidade líquida é notável por sua mobilidade e inconstância. E enfatiza: “a situação presente emergiu do derretimento radical dos grilhões e das algemas que, certo ou errado, eram suspeitos de limitar a liberdade individual de escolher e de agir” (BAUMAN, 2001, p. 11).

A modernidade líquida é, como Bauman afirma, “uma versão individualizada e privatizada da modernidade” (2001, p. 14); “é a modernidade chegando a um acordo com sua própria impossibilidade, uma modernidade que se autonitora, que conscientemente descarta o que outrora fazia inconscientemente” (BAUMAN, 1999, p. 288).

Diante do exposto, podemos afirmar que nos encontramos entrecruzados (e constituídos) por um período caracterizado pela transformação e pela crise em todas as áreas da sociedade, visto que reconhecemos a impossibilidade da totalidade, completude e fixidez próprias da sociedade sólido-moderna. Além destas, Bauman (2001) destaca duas características principais que marcam esse tempo em detrimento da modernidade sólida, ainda percebida, a saber: o colapso gradual da esperança da totalidade e a individualização, isto é, a desregulamentação e a privatização de tarefas e deveres modernizantes.

A primeira característica diz respeito ao declínio da crença de que há um fim a ser alcançado, um futuro certo a ser perseguido, um progresso a ser atingido. Nessa perspectiva, a modernidade líquida “é o momento do aprendizado, da tentativa de se aprender a viver com a ambivalência, a ambiguidade, a bifurcação de sentidos” (COSTA, 2008, p. 15). Já a segunda faz referência ao abandono das responsabilidades do Estado

nas mãos dos indivíduos, que agora se tornam responsáveis por suas vitórias e derrotas. As coletividades também passam a se distanciar dos cidadãos. Essa individualização, como apresentada, leva em consideração o desenvolvimento econômico, o liberalismo e o neoliberalismo.

Outro elemento constituinte não menos importante citado por este sociólogo é a separação de tempo e espaço. Neste conceito, vemos a inexistência do espaço como algo fixo. Este já não é uma “muralha” a impedir o fluxo do comércio, das pessoas, dos bens, das informações etc., considerando que, “para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas” (BAUMAN, 2001, p. 22). O tempo, por sua vez, torna-se manipulável, acelerado, instantâneo, sem consequências. Resultante desse processo emerge uma sociedade tecnologizada, globalizada, pós-industrial, dominada por uma elite global, nômade e extraterritorial.

Para contribuir com a discussão, trazemos Giddens (1991) e sua visão sobre esse tempo, denominado por ele de modernidade tardia⁶. Esta é uma época na qual a desorientação e a falta de controle sobre os eventos sociais se fazem acentuados, indicando “uma mudança no modo de vivenciar as relações” (GIDDENS, 1997 apud LUVIZOTTO, 2010, p. 59). Resultantes desse pensamento são destacadas três características importantes para o autor, quais sejam: o dinamismo resultante da separação entre espaço e tempo – instigando e favorecendo as relações sociais entre os indivíduos ausentes e sendo a principal condição para o processo de desencaixe das instituições sociais –, o desenvolvimento de mecanismos de desencaixe consequentes do deslocamento dessas relações sociais de contextos situados para extensões indefinidas e a apropriação reflexiva do conhecimento, integrante da reprodução do sistema e responsável pela mobilidade da vida social em detrimento de sua fixidez à tradição (LUVIZOTTO, 2010).

⁶ *Late modernity*, em inglês.

Portanto, aliando as três características, resume Giddens:

A apropriação reflexiva do conhecimento, que é intrinsecamente energizante mas também necessariamente instável, se amplia para incorporar grandes extensões de tempo-espço. Os mecanismos de desencaixe fornecem os meios desta extensão retirando as relações sociais de sua 'situacionalidade' em locais específicos (GIDDENS, 1991, p. 51-2).

Para além dessa reflexão, chama-nos a atenção sua posição sobre as identidades, quando mostra que elas “são construídas através de processos de participação e de reconhecimento [...] como espaço espetacular das identidades e das escolhas pessoais. É uma sociedade de pessoas indiferentes e autocentradas” (GIDDENS, 1997 apud SOUZA, 2010, p. 82). Também retratadas por Bauman (2001), por Kumaravadivelu (2013) e por Hall (2014), essas identidades são tomadas como ambivalentes, transitórias, que tencionam adiar o ritmo do fluxo de informações, ideias e mudanças vivenciadas no momento atual, mas não o conseguem.

O Eu, desse modo, antes visto como ligado à identidade da comunidade e da família, com pouca possibilidade de mobilidade, altamente condicionado pelas normas sociais cristalizadas e cristalizantes, na pós-modernidade começa a ser questionado e visto mais internamente construído do que externamente condicionado. Uma identidade fragmentada, múltipla e expansiva que confere ao sujeito um grau de agência para a tomada de decisões e para a prática situada e criticamente informada na sociedade (cf. KUMARAVADIVELU, 2013). Como resultado da crise da modernidade, temos a presença não de um sujeito completo, que acredita em verdades fixas e é dono de si, mas de um ser fragmentado, que não possui identidade única, e sim a constrói nos e por meio dos discursos, lugar de luta hegemônica e de luta pelo seu (des)empoderamento (BAUMAN, 2001, 2007). Assim, um sujeito não se constitui como uno, mas como pluri: como professor, aluno, pai, mãe, homem, mulher, negro, branco, religioso, poliglota, ateu, tradicional, moderno, político, dentre tantas outras identidades que convivem,

harmoniosamente ou não, dentro do ser, e que, por assumir essa complexidade, abre-se à participação ativa, isto é, à agência e ao questionamento.

Moita Lopes (2013) corrobora esse pensamento, ao destacar a coexistência da modernidade e da pós-modernidade, da globalização e da localização dentro (mas não harmoniosamente) dos sujeitos. Mais detidamente no contexto brasileiro, vivemos em um país de contrastes: um país que enfrenta as demandas globais em relação à tecnologia, à mobilidade, à insegurança, à superdiversidade, ao passo que ainda é pleno de desejo de certezas, vontades de essência e fixidez, isto é, um país onde

[...] tudo se move ainda devagar, estando as pessoas perplexas (e, muitas vezes enraivecidas) com as desessencializações sociais de várias naturezas (linguísticas, identitárias etc.), excluídas das redes sociais e de tantos outros bens simbólicos e materiais e sem saber lidar com os desafios e mudanças de toda espécie que as cercam, cotidianamente, por meio, entre outros veículos, da mídia de massa (MOITA LOPES, 2013, p. 19).

Tangenciando para o Eu professor, subjetividade com a qual estamos lidando, essas características podem ser materializadas no processo de busca constante de um Eu que atenda às expectativas do aluno e da sociedade, um professor que vá ao encontro do aluno, ao mesmo tempo que lhe dê espaço para caminhar e descobrir(-se) sozinho, que seja criativo e lide com as imprevisibilidades, que planeje levando em consideração o contexto do seu alunado, ou ainda que seja capaz de construir saberes implicando o aluno neste processo. Mas, além de professor, um agente político que participa na tomada de decisões de sua comunidade e do contexto mais amplo – histórico, econômico, ambiental, social – do qual faz parte.

Colocamos em relevo as identidades por estarmos tratando de participantes que se dispuseram/escolheram assumir papéis de professores dentro da atual conjuntura líquido-moderna. Esses, ainda em formação inicial⁷, também comungam da

⁷O termo Formação Inicial revela tanto a situação de estudantes de graduação na reta final de seu curso quanto graduandos em início de carreira profissional, o que nos levou, por este e outros motivos, em

fragmentação, da dúvida e da fluidez presentes na escolha do ser moderno e do ser pós-moderno, tão característico desse momento. O desejo do poder e da transmissão de conhecimentos e a busca pela certeza aliam-se à dúvida e ao desconforto de estar em um entre lugar (BHABHA, 1998). Para ilustrarmos esta asserção, trazemos um trecho do plano de aula e da transcrição da mesma ministrada pelo aluno-professor AP4⁸.

- Reforçar através de explicação o uso dos modais *can* e *may* vistos na aula anterior.
- Ensinar o uso dos verbos modais de sugestão e obrigação *should*, *must* e *have to*, assim como introduzir o modal de possibilidade *could*.
- Apresentar o conteúdo gramatical através do diálogo com a turma e da utilização de imagens.
- Promover reflexão dos alunos através das atividades propostas. (Plano de aula de AP4, 26/03/2014).

AP4: gente *preste atenção* que cês vão precisar disso [tópico gramatical]
 AP4: pronto... agora *façam silêncio* porque vocês *têm que* preencher o espaço em branco... então... *preste atenção*... cada grupo tem um trecho... *presta atenção* no trecho (Transcrição da aula de AP4, grifos nossos)

Apesar de, no plano de aula, se mencionar como objetivo a promoção de reflexão dos alunos através das atividades que serão realizadas em sala de aula, observa-se a focalização e a preocupação destinada ao ensino formal da gramática. Isso é o que fica claro a partir da transcrição da aula deste AP. Nela podemos observar um discurso moderno que centraliza o conteúdo gramatical como fim primeiro da aula, a ideia de transmissão de conhecimento, bem como o exercício do poder baseado no pedido excessivamente repetitivo de silêncio e atenção, para silenciar seus alunos e impor respeito.

Relacionando a questão identitária à linguagem, Rajagopalan (2003, p. 59) reforça elaborando que “nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras”. E completa: “Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades

momentos posteriores, a adotar a nomenclatura de Alunos-Professores (AP), que será explicada no Capítulo 2.
⁸ AP4 constitui-se como um dos seis alunos-professores investigados.

no mundo pós-moderno” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59). Em outras palavras, os autores concordam que na pós-modernidade tudo se apresenta como líquido, fluido, sem forma, inconstante, tendo como princípios a liberdade e a efemeridade, ou seja, um estado de coisas que desconhece a fixidez.

Ao contrário de querer dicotomizar ou polarizar esses dois paradigmas, situamos na concepção da existência de um *continuum* entre ambos. Antes de negação, assumimos a problematização e a ampliação de perspectivas como o cerne da sociedade líquido-moderna. Nela, o moderno e o pós-moderno convivem, denotando uma vontade de permanecer, ao mesmo tempo que uma vontade de mudar; o conforto da certeza e o desconforto do conhecimento sempre novo, situado e contextual; o sujeito racional e o sujeito fragmentado, engendrado numa trama de discursos que nem sempre são concorrentes; a luta pelo consenso e a aceitação do dissenso e da crise. Dito de outro modo, estamos no entre lugar, em busca (infinita) de algo que ainda desconhecemos e que por isso tendemos a seguir em frente, como sujeitos incompletos que somos.

Na sala de aula de nossa pesquisa, também constatamos esse quadro instável, e, por isso, criativo. Ao passo que os sujeitos, enquanto alunos, discutiram sobre a promoção da cidadania e criticidade por meio das aulas de inglês, em suas salas de estágio, enquanto professores, prenderam-se aos currículos e ao ensino de conteúdos gramaticais, refugiando-se em momentos mínimos para sua agência (JORDÃO, 2010) e para o desenvolvimento crítico do seu alunado. Tradição e inovação se entrecruzam aqui, de modo a revelar a formação docente como um constante (mas não regular) processo, um trajeto que se vai construindo à medida que se caminha.

1.2 (Pós-)modernidade e ensino de Inglês

Atendo-nos à discussão sobre a modernidade e a pós-modernidade proposta, podemos afirmar que o sistema educacional e a escola, mais especificamente, são frutos

da modernidade. Amparados e alinhados com o poder, a rigidez epistemológica das ciências, a assimetria da sala de aula, a fragmentação do conhecimento em disciplinas distintas, racionais e hierarquizadas, o sistema educacional e a escola revelam um paradigma que ainda hoje se faz possível observar, mas que diferente de seu início, já não mais responde às necessidades nem se adequa à sociedade, a ponto de ser necessário se repensar na instituição escolar nos moldes em que ela existe atualmente.

Na modernidade sólida, persiste a lógica iluminista que entende o conhecimento independente e exterior ao sujeito e a suas vivências, sendo ele visto como domínio dos fatos objetivos e científicos, normalmente descontextualizados e exteriores ao sujeito. Sendo impostos aos alunos como verdades incontestáveis, os conhecimentos nunca são questionados ou negociados, mas, ao contrário, devem ser transmitidos e acumulados, “em função de uma estrutura curricular que favorece um sequenciamento linear e descontextualizado de aprendizagem, pautado basicamente em conteúdos gramaticais” (LOPES, 2013, p. 953), como pode ser observado no ensino de línguas no Brasil. O conhecimento, portanto, é negado como uma prática fundada sócio-historicamente e que se dá em redes (cf. LOPES, 2013). Conseqüentemente, a busca pelas certezas, pela pesquisa positivista e pelo modelo de professor transmissor, dentre tantas outras causas de ordens diversas, reflete um quadro que há muito tempo vem sendo questionado e que vem demonstrando a fraqueza e, conseqüentemente, a crise na educação.

Em se tratando do ensino de língua estrangeira (LE), a crise também se dá pela tendência dos professores em adotar uma perspectiva tecnicista, a qual se utiliza de métodos, técnicas e abordagens (treinamento) em suas salas de aulas. Como dissociam a teoria da prática, esses professores predominantemente tecnicistas podem não viabilizar a formação de um professor, e conseqüentemente, de um aluno crítico, questionador, cidadão participativo de sua comunidade, deveras caro à pós-modernidade.

Um dos motivos que justifica esse cenário no ensino de línguas é que, como a pedagogia de métodos está baseada na modernidade, na crença de um sujeito consciente e controlador de seu processo de ensino-aprendizagem, insiste-se na tentativa de encontrar modos para acelerar a aprendizagem da língua-alvo (CORACINI, 2007). Daí o porquê de o ensino de línguas em geral girar em torno da execução de métodos⁹ (Tradução e Gramática, Direto, Audiolingual, Audiovisual, Leitura, Comunicativo, etc.) e os professores serem treinados para resolver quaisquer problemas que venham a acontecer dentro desse quadro. Formar-se professor, nessa lógica positivista sólido-moderna, é passar por um treinamento cujos procedimentos servirão a toda e qualquer situação e que deverão ser colocados em prática na sala de aula.

Nesse modelo de ensino, o sujeito pós-moderno, fragmentado e plural que tenta construir sua identidade a partir de seu contato com o outro é desconhecido (BAUMAN, 2007, CORACINI, 2010; HALL, 2014) e o treinamento não supre nem responde às demandas existentes, fazendo-se imperativa a formação do professor capaz de lidar com as imprevisibilidades (COPE; KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), com a diversidade de culturas, línguas, sujeitos e conflitos que se lhe apareçam. A formação que precisamos ultrapassa a de um técnico; é a formação de um profissional aberto, crítico e reflexivo que se preocupa com a produção do conhecimento centrado nas experiências de sala de aula, ao mesmo tempo em que informado teoricamente.

Dito de outro modo, diferente do que a educação sólido-moderna nos impõe, defendemos a problematização deste modelo de escola com vistas à sua transformação e responsividade, fazendo-se necessárias várias rupturas. Rupturas quanto ao ensino e aprendizagem linear e estruturado, ruptura com o modelo positivista e liberal de educação, ruptura com a homogeneidade e o desejo de consenso, ruptura com a verdade e a interpretação únicas. Essas rupturas podem ser motivadas pela expansão de

⁹ Chamados de Abordagens por Leffa (1988). Como essa distinção e consequente nomenclatura não são o foco do nosso trabalho, não nos deteremos às mesmas.

perspectivas (MONTE MÓR, 2013) e se dar por vias da desnaturalização de representações estanques. Aqui, então, não mais compreendemos a ruptura como um posicionamento binário que nega o sistema passado sem reconhecer suas contribuições e adequações contextuais.

A crise imposta pela modernidade líquida implica e impulsiona mudanças em todas as áreas, sobretudo no ensino formal, e essas podem ser realizadas por meio da abertura para construir o conhecimento e a si mesmo através da aceitação da diferença e do dissenso (cf. JORDÃO, 2007; LOPES, 2013). Esta abertura, portanto, permite o derretimento do que era sólido e o torna maleável, fluido e flexível, apto à transformação. Entendidos por este viés, a diferença, a crise e o dissenso não mais possuem conotações negativas, mas superam seus sentidos fixos para reconhecer a existência do múltiplo constituinte de todos os seres.

Ainda no ensino formal, algumas problematizações começam a ser materializadas no entendimento da estrutura rígida das disciplinas e na organização curricular adotada pelas escolas. No que tange à organização curricular, por exemplo, busca-se a superação da dicotomia existente entre teoria e prática, bem como entre ensino e pesquisa, realidade de tantas instituições de ensino superior. Ademais, questiona-se a estrutura disciplinar, considerada como engessada e descontextualizada, e revida-se a consideração dos saberes práticos docentes, construídos por meio da experiência adquirida em sala de aula, a partir da vivência com os que fazem parte da escola (cf. SANTOS, 2002).

O currículo, assim, assumido como um conjunto de habilidades a serem transmitidas e “frente às quais não se assume qualquer implicação” (LOPES, 2013, p. 954), deve ser modificado com vistas a favorecer a participação ativa do aluno, de modo que esse se sinta envolvido no que está aprendendo, isto é, que ele aprenda *com* – foco no aluno – mais do que *sobre* – foco no conteúdo. (cf. HEYER, 2009 apud LOPES, 2013, grifos no original).

Pensadas essas rupturas, partimos para o contexto do nosso estudo: a sala de aula de língua inglesa. Diante desse cenário marcado por mudanças de paradigmas, por fluidez e por processos globais cada vez mais heterogêneos, o ensino e aprendizagem de língua inglesa experiencia grande valorização em virtude da sociedade altamente globalizada na qual vivemos (DUBOC; FERRAZ, 2011). Por isso é que, assentados na premissa de que é na e pela linguagem que discursos são mantidos, reforçados ou refutados na sociedade (cf. BAKHTIN, 2004; FAIRCLOUGH, 2003), assumimos a visão de língua como prática social dialógica constitutiva do sujeito e de suas relações com a alteridade e, ainda, de língua como discurso (JORDÃO, 2007, 2013), enquanto espaço de construção de sentidos e representação do mundo. Dessa forma, não nos pode escapar a discussão sobre o ensino de inglês sem trazer à tona seu papel (ainda, porém de menor intensidade) hegemônico na atualidade.

O inglês, marcadamente após a Segunda Guerra Mundial, por meio do fenômeno da globalização, vem se destacando como língua internacional¹⁰ (cf. PENNYCOOK, 1994), global (cf. CRYSTAL, 1997) ou ainda mundial (cf. ORTIZ, 2006), para destacar algumas adjetivações. Esse *status* advém, dentre tantas outras razões, da crescente busca por informação e da necessidade de comunicação global exigida pela sociedade contemporânea.

Nesses moldes, o inglês como língua internacional denota, conforme propõe Seidlhofer (2005), duas denominações: a) inglês como língua estrangeira para atingir objetivos específicos dentro dos próprios países, e b) inglês como globalizado meio de comunicação internacional, contemplando, assim, todos os falantes: tanto de inglês como língua materna, segunda língua, língua estrangeira ou ainda como '*new englishes*'¹¹. Diferentemente do que se propaga, o inglês internacional não faz referência a uma língua

¹⁰ *International English, global English e world English*, respectivamente, em inglês.

¹¹ Termo utilizado, dentre outras possibilidades, em referência a uma abordagem pluricêntrica do estudo da língua inglesa ou a todas as variedades de inglês presentes ao redor do mundo.

homogênea, padrão, utilizada por todos os países que a têm como língua de comunicação (SEIDLHOFER, 2005).

Inglês global, como Crystal (1997) o define, trata de uma língua que desempenha uma função especial em todos os países, não somente podendo ser utilizada por seus nativos, mas, e principalmente, por não nativos de todas as partes do mundo por motivos políticos, econômicos, comunicativos, comerciais, educacionais etc. Considera-se essa língua global por atualmente possuir mais falantes não nativos expressamente falantes de segunda língua e estrangeira do que os que a possuem como língua materna. Em consequência, há a possibilidade de que sejam os não nativos quem modifiquem a língua determinando seu futuro, e não mais os nativos, como acontece. Contudo, o domínio de uma língua depende de fatores principalmente econômicos, políticos e culturais, ou seja, de quem detém o poder.

Por ser falada por um número maior de falantes que a utilizam como língua estrangeira, sendo modificada também por estes, Kachru utiliza o termo 'ingleses'¹² em detrimento de inglês. 'Ingleses', nesse contexto, denota "formas híbridas de uma língua originária" (KACHRU, 1998, p. 5 apud JORDÃO, 2004, p. 4). Apesar desse reconhecimento, a língua inglesa (doravante LI) ainda é vista por muitos como língua internacional padrão ou como global, qualidade conferida por uma comunidade que se considera monocultural, uma vez que a multiculturalidade ou o reconhecimento da diversidade é percebida como uma ameaça à hegemonia dos países que a têm como língua mãe (cf. JORDÃO, 2004).

Nessa perspectiva, a língua inglesa, como global, é a grande responsável por criar, refletir e propagar os ideais da globalização, como afirma Kumaravadivelu (2006). Corroborando essa assertiva, Kum (2006, p. 16 apud LONGARAY, 2009, p. 74) ressalta: "A globalidade da língua, 'sua conexão com o mundo econômico e o poder do império Anglófono continuarão a assegurar a supremacia do inglês'", bem como os privilégios

¹² *Englishes*, em inglês.

assegurados aos que o possuem como língua materna e a discriminação enfrentada pelos não nativos.

Ortiz (2006), por sua vez, refuta o uso desses dois termos, internacional e global, para assumir o inglês em sua posição mundial. Para ele, o termo global denota unicidade, explicitamente inadequado para descrever a multiculturalidade atual. O termo internacional também não se aplicaria por não funcionar independentemente dos Estados-nação, considerando-o na sua integridade. Assim, a caracterização do inglês como mundial encerra o sentido de coexistência de idiomas dentro de um universo transglóssico. Para o autor, a mundialização: “a) está articulada às transformações econômicas e tecnológicas da globalização, a modernidade-mundo é a sua base material; b) é o espaço de diferentes concepções de mundo, no qual formas diversas e conflitivas de entendimento convivem” (ORTIZ, 2006, p. 39-40).

À parte dessas caracterizações, Lacoste (2005), trazendo um desenho geopolítico desta língua, apresenta um traçado histórico do desenvolvimento do inglês desde a colonização até os dias atuais e enfoca as questões do neoimperialismo, quando nos alerta da não necessidade de se conquistar territórios para exercer domínio sobre as demais nações econômica e culturalmente. Exemplifica, assim, com o caso genuíno dos Estados Unidos, país que, por herança colonial, recebeu a LI como língua materna e que, atualmente, devido a seu crescimento, a vê consolidada como ‘internacional’, sendo por vezes atrelada à globalização, ao poder, aos negócios, à ascensão, à moda.

Desde sua adoção em diversos países, seja como língua estrangeira seja como segunda língua, à LI foi dada a conotação de poder, de *status* ou ainda de *commodity*, isto é, de produto, em relação à língua materna (RAJAGOPALAN, 2003, 2005). No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras sempre esteve subordinado a questões políticas e econômicas, considerando que somente uma pequena parte da população (geralmente a classe dominante) tem acesso e é beneficiada com a mesma, representando prestígio (cf. RAJAGOPALAN, 2003).

Ainda conforme esse autor, “a língua estrangeira [e reforçamos, a LI] e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68), caso que ainda pode ser visto no contexto brasileiro, conforme Jordão (2004), apesar de mais enfraquecido, por ter passado mais de uma década. Em suas palavras:

No Brasil o inglês ainda é percebido como língua de *propriedade* dos países do Círculo Interior, acompanhada por um *mantra* carregado de superioridade cultural, histórica, moral, econômica, um mantra que nos apresenta a língua inglesa como a língua de culturas superiores, de culturas da metrópole, do conhecimento verdadeiramente científico e confiável. Ao mesmo tempo, a língua inglesa se nos apresenta como a língua necessária para falar com o mundo, para entrar em contato com todos os povos, imbuída de um *madhyama* instrumental que permitiria comunicação com a humanidade em geral e que nos libertaria da praga lançada à humanidade com a destruição da Torre de Babel e a multiplicação das línguas (JORDÃO, 2004, p. 5, grifos no original).

Tal situação cria/alimenta ainda mais as crenças construídas sobre a superioridade de umas línguas em detrimento de outras, como ocorreu durante muito tempo com o ensino de línguas com foco na imitação do falante nativo, tido como modelo perfeito.

Em relação ao ensino específico de LI, ainda há o fato de que, como consequência de sua mundialização, os países anglófonos passaram a gozar do poder hegemônico no mundo pós-guerra (cf. RAJAGOPALAN, 2005) e os demais países se viram obrigados a se submeter à invasão linguística do inglês sobre seu território.

Phillipson (1992) explica o ocorrido por vias do imperialismo, denunciando a “dominância do inglês afirmada pela constituição e contínua manutenção de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” (PHILLIPSON, 1992, p. 47). A hegemonia do inglês seria, então, fruto do período colonial e teria seu sustento e promoção por meio de estruturas materiais e institucionais intencionadas a promover interesses capitalistas, ameaçando, conseqüentemente, a vida de outras línguas, principalmente a das minoritárias.

Pennycook (1994) é outro estudioso voltado à desnaturalização do discurso da mundialidade do inglês. Para este autor, interesses colonialistas e neocolonialistas de instituições britânicas e norte-americanas agem sob o discurso da neutralidade, naturalidade e benefício, buscando seu interesse nada amistoso, uma vez que a expansão da língua inglesa não se limita à expansão do código, mas da cultura e dos ideais propagados e defendidos pelo Ocidente. Dessa maneira, sob a neutralidade, há o discurso do desenraizamento da língua, apontando para sua universalidade em detrimento de sua localidade e contextualização. Sob o discurso da naturalidade, representa-se esta língua e sua hegemonia como resultado inevitável das relações de força no cenário atual, e, finalmente, sob o manto do benefício, é imposta a adoção desta língua como condição primeira para o diálogo e igualdade, bem como para a colaboração recíproca entre os povos (cf. COX; ASSIS-PETERSON, 2008). Logo, essa mundialidade do inglês é firmada de modo a compelir os falantes a adotarem os valores e discursos de outrem, neste caso, dos países anglófonos.

Baseado nos argumentos apresentados anteriormente sobre a mundialização do inglês, Ortiz (2006) tece sua crítica às visões anti-imperialistas, no que se refere à sua limitação de entendimento do fenômeno como um todo. Apesar de assumir que a hegemonia do inglês pode ter sua origem no imperialismo americano, refuta que esse seja o fato principal. Como língua mundial, o inglês torna-se desterritorializado, apto a ser de quem quer que o aproprie, o ressignifique e o “deforme” (ORTIZ, 2006 apud COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 41).

Semelhante visão nos é apresentada por Rajagopalan (2003, 2005, 2014) e sua concepção de *World English*. Esse fenômeno linguístico, conforme argumenta, não possui precedentes, falantes nativos ou donos, pertencendo a quem quer que o use para algum fim em seu cotidiano, isto é, o *World English* denota os diferentes tipos de inglês que encorpam a cultura, a língua e os costumes locais de quem desta língua se apropria.

Diante de tantas visões, e considerando necessário o “domínio” dessa língua para acompanhar as mudanças e a tecnologia, torna-se imprescindível uma visão crítica em relação ao seu ensino, porque, no processo de ensino e aprendizagem, há a possibilidade crescente da supervalorização da cultura e do poder dos países anglófonos em detrimento dos outros que não a detêm como língua materna, principalmente da dominação de um país sobre os outros. Assim, o inglês deve assumir “papel de ferramenta semiótica transcultural, que nos auxilia a agir num mundo plural, promovendo transformações singulares” (ROCHA, 2010, p. 64).

Como alega Jordão (2004), ao adentrar o universo de outra língua, seja essa segunda ou estrangeira, o sujeito não perde sua identidade nacional; antes, o encontro promovido entre culturas e tudo o que o conhecimento de uma língua envolve, fragmenta sua identidade e o leva à percepção de sua responsabilidade e de sua própria identidade enquanto cidadão do mundo, e não mais como um espaço demarcado geograficamente. Daí a importância e a necessidade da inserção das línguas estrangeiras como espaços de inclusão dos indivíduos na sociedade globalizada e pós-moderna, tendo em vista que a educação pelas línguas tem a possibilidade de promover mudanças subjetivas como resultado da agência situada para atingir contextos globais (JORDÃO, 2004).

Em outras palavras, argumentamos em prol do ensino-aprendizagem da língua inglesa como possibilidade de apropriação e formulação de contra discursos frente aos discursos excludentes e dominantes. É nossa preocupação, portanto, ensinar a LI de forma a levar o aprendiz ao questionamento do mundo e do contexto a sua volta. Para tanto, o ensino-aprendizagem dessa língua não deve ser acrítico ou sem reflexão, mas deve servir a propósitos mais amplos, menos imediatistas, mesmo que individuais. Isso é o que buscamos na formação docente nos tempos pós-modernos por meio dos letramentos críticos.

1.3 Formação de professores de inglês críticos

Problematizando e expandindo o modelo de educação moderna vinculado ao ideal iluminista, a pós-modernidade se apresenta como o momento do questionamento, que instaura o tempo do conhecimento fluido, situado e contextual. Nas palavras de Costa (2008):

Transitamos de um momento em que a totalidade, as certezas, a normatização e a organicidade governavam os conceitos e as relações sociais para um momento de reformulação de concepções, do surgimento das incertezas, da parcialidade, da resignificação de conceitos e, conseqüentemente, das relações na vida social (COSTA, 2008, p. 12-3).

Por isso, acreditamos que os programas de formação de professores mostram-se como espaços potenciais de formação e transformação de identidades, quando possibilitam a esses sujeitos recriarem suas identidades profissionais e críticas. Como resultado, os professores são instados a atuarem em contextos outros que não somente a escola, como agentes críticos do mundo no qual vivem.

Diferentemente da escola sólido-moderna, o processo de formação de professores na modernidade líquida deveria ocorrer de modo a acompanhar a lógica deste tempo, modificando sua pedagogia de verdades absolutas para uma pedagogia situada, instável e contextual. Isso implica que, para além dos objetivos educacionais de produção de conhecimento com vistas a preparar o aluno para o ensino superior e/ou para o mercado de trabalho, a formação deveria atentar também para o desenvolvimento de um cidadão questionador, político e participativo.

Lançando luz a essa questão, Monteiro e Speller (1999) elucidam três critérios a serem atendidos pela formação na pós-modernidade: 1) rejeição a qualquer discurso universalizante, legitimando a diversidade como eixo curricular e cultural fundante nesse processo; 2) abandono da crença da verdade única vinda da natureza ou dos discursos, haja vista todos os discursos possuírem “efeito de verdade”; e 3) abandono dos dualismos cartesianos que instauraram a cisão entre mente e corpo, sujeito e objeto.

Para esses autores, “Pensar a educação e a formação do professor é ouvir essa tradição e, como Derrida sugere, *desconstruí-la* de modo que haja possibilidade de refazer outros caminhos possíveis” (MONTEIRO, SPELLER, 1999, p. 208, grifo no original).

Destarte, reconhecemos em Freitas (2004, p. 119) um desses caminhos, quando adota a posição a favor de uma formação que compreenda “a urgência e a incerteza” como “companheiras de trabalho do educador”, uma vez que a ele se apresentam diversas situações inesperadas.

Outro caminho é a problematização e a desconstrução da escola nos moldes atuais, haja vista reconhecermos a inexistência da neutralidade dessa instituição, que, para além de educacional, possui papel político e crítico. Nessa perspectiva, ainda encontramos Todd (2009), que reivindica a escola como um espaço de pluralidade e diferença, caracterizando-se como de fundamental importância uma formação docente que atente para o desenvolvimento de competências que auxiliem o professor em seu papel não de transmissor de conteúdo, mas de criador junto a seu alunado de conhecimento, sendo este transitório, ideológico e situado. Desse modo, professor e aluno tornam-se responsáveis pela construção do conhecimento, pelo questionamento de verdades, pelo despertar para um papel mais amplo, de cidadão participativo (KINCHELOE, 1997).

Sobre o assunto, Miller (2013) contextualiza e assevera:

Em sintonia com a crescente preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento, busca-se no século XXI, formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar sua formação (MILLER, 2013, p. 103).

Moita Lopes (2002 apud FREITAS, 2004) defende que a função da escola e do ensino é expor, através da linguagem, como os discursos são construídos de modo a impor suas verdades. Com esse propósito, ele recomenda que sejam trabalhadas tanto a consciência linguística quanto crítica da linguagem, considerando-a uma prática social, e,

assim, revela a importância de se abordar o discurso numa sala de línguas no mundo pós-moderno por meio de um letramento crítico.

A escola (e a universidade), assim, possui(em) o papel fundamental de formar esse novo cidadão globalizado e desterritorializado, mas consciente, plural e crítico (MATTOS, 2011). Esse cidadão, como definido por Luke e Freebody (1997, p. 215), é um “participante social ativo na construção de significados culturais”.

Defendemos, portanto, que a crise instalada na sala de aula deve ser problematizada dentro de uma concepção pós-moderna via Letramento crítico. Por isso, decidimos adotar a perspectiva crítica por entender que, a partir dessa abordagem/perspectiva teórica, o professor de língua inglesa

não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais (GEE, 1986, p. 720 apud BRASIL, 2006, p. 99).

Trabalhando com esse intuito, contribuiremos para a descentralização dos saberes e para a construção e circulação do conhecimento. Apoiando-nos nos estudos sobre Letramento crítico como uma opção de posicionamento diante do mundo no seu estágio presente e dos desafios que ele nos coloca, reconhecemos a centralidade do questionamento e da problematização nessa abordagem. Como consequência, tanto professores como estudantes têm possibilidade de acesso a diversas representações da realidade e dos discursos nela perpassados, possibilitando-lhes a autonomia, a contestação, a formação de criticidade, de pontos de vista diversos dos já estabelecidos à sociedade.

Nessa perspectiva, reafirmamos os programas de formação docente como espaços potenciais de formação e transformação de identidades, favorecendo a transformação de professores em agentes críticos comprometidos com uma atuação pedagógica em prol do desenvolvimento da consciência crítica de seus alunos. Nesses

espaços de formação, exercitamos o entendimento e a problematização do diferente, por meio da negociação, dos conflitos, dos embates em busca da aprendizagem e do engajamento, em detrimento da eliminação das diferenças (cf. JORDÃO, 2007).

1.4 Letramento(s): da gênese às abordagens atuais

Nesse tópico, faremos um breve delineamento de algumas das perspectivas dos estudos de letramento a começar por Street (1984), de modo a nos apoiarmos nos letramentos críticos para sustentar nossa pesquisa.

Street (1984), no livro *Literacy in theory and practice*, rompe com os paradigmas já estabelecidos de letramento e elucida os modelos de letramento autônomo e ideológico para descrever o que de fato ocorria naquela época. Como podemos ler em Lankshear e Knobel (2003), a revisão desse conceito de letramento foi impulsionada por alguns fatores, em especial pela necessidade de reforma curricular nos EUA nos anos 1960, pela pedagogia crítica de Paulo Freire e pela emergência dos estudos socioculturais.

Àquela época, acreditava-se ser o letramento uma capacidade cognitiva individual e libertadora dos sujeitos. Um letramento pelo qual outras práticas sociais e cognitivas sofreriam o efeito do letramento individual, por meio do qual os sujeitos iletrados passariam a ter suas habilidades cognitivas aprimoradas e como resultado, seriam melhores cidadãos com garantia de acesso aos bens materiais e imateriais. Enfim, um letramento que os empoderaria em todos os aspectos, independentemente de seu contexto e dos “motivos” que os deixaram na sua primeira condição de excluídos/menos abastados.

Esse letramento foi denominado por Street como modelo autônomo, argumentando em favor da natureza técnica e neutra do letramento, que leva o sujeito ao desenvolvimento de seu pensamento lógico. Dessa forma, letramento estaria associado

ao progresso, à liberdade individual, à mobilidade social e à civilização (STREET, 1984, p. 2), sendo entendido como “um conjunto de habilidades técnicas neutras e independentes do contexto social em que são usadas” (MATTOS, 2011, p. 51) e era este modelo de letramento que se era creditado. Street (op. cit.), porém, vem negar a pretensa objetividade e autonomia desse modelo, ao afirmar que as práticas letradas refletem tanto a cultura quanto as estruturas de poder. A própria neutralidade e autonomia evocadas por esse modelo, já são, como retrata Street (2014), ideológicas por velarem o aspecto de poder inerente a elas.

O modelo ideológico, por sua vez, reconhece a natureza social e cultural do letramento, tomando-o como situado, dependente das instituições das quais ele faz parte, não podendo “ser separado de seus significados políticos e ideológicos” (STREET, 1984, p. 8). Conforme esse autor, o letramento está associado às tecnologias desenvolvidas sócio-historicamente em resposta aos interesses da sociedade onde está inserido e é exatamente por meio dessas tecnologias que a classe dominante exerce poder e controle social.

Ideológico, nessa perspectiva, deve ser entendido como lugar de tensão, resistência e criatividade individual (STREET, 2014), não como uma “falsa consciência” ou dogma aos moldes marxistas. De habilidade, então, o letramento, na concepção de Street (1984, 2003) passa a ser encarado como uma prática social.

Algumas críticas ao seu trabalho foram feitas, indicando tanto a radicalização de seu conceito quanto a polarização implicada nesses modelos, para destacar algumas. A primeira crítica em foco feita por Brandt e Clinton (2002 apud STREET, 2003) explicita o teor reacionário e exagerado da proposta ideológica de Street, fundada no poder dos contextos locais, bem como a importância da compreensão das tecnologias negligenciadas ou vistas sob ângulo restrito por essa teoria. Como resposta, Street (2003) elucida o hibridismo contido na relação local-global e reafirma que é nessa relação que os **Novos Estudos de Letramento** se engajam.

Quanto à segunda crítica, Street (2014) esclarece que os dois modelos seriam mais uma síntese do que uma dicotomia, pois, conforme ressalta em seu livro *Letramentos Sociais*, “o modelo ideológico [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172). Em outras palavras, “no campo do letramento, nem a teoria nem a prática podem se divorciar de suas raízes ideológicas” (STREET, 2014, p. 61).

Assim, foi a partir desses movimentos em direção à nova percepção do conceito de letramento, abandonando os moldes da tradição liberal humanista (que se coaduna com o modelo autônomo), juntamente com as tradições críticas da pedagogia de Freire, do pós-estruturalismo e da teoria social crítica, que a preocupação com a formação crítica, reflexiva e questionadora do sujeito e o desenvolvimento do ser cidadão, isto é, o letramento crítico, surgiu (cf. CERVETTI et al, 2001).

No Brasil¹³, esse conceito apareceu pela primeira vez através de publicação de Mary Kato¹⁴ nos anos oitenta, rompendo com o conceito de alfabetismo que dominava a educação. Por isso, o conceito não foi considerado “novo” letramento, uma vez que essa concepção somente veio à tona a partir de Street (1984). Em um primeiro entender, tomava-se letramento como prática social mediada pelo uso da escrita, legitimando a heterogeneidade dos usos da linguagem e fincando o conceito em bases etnográficas (ROJO, 2009). Daí a necessidade e a ampla publicação acerca da diferença entre alfabetização e letramento na primeira fase desses estudos em solo nacional.

¹³ A partir de Mary Kato, outras autoras fulcrais no campo do até então chamado Letramento, deram continuidade aos estudos do(s) agora Letramento(s), como Kleiman (1995, 2007, 2008), Signorini (1995; 2001), Tfouni (1995, 2004) e Soares (1998, 1999, 2003, 2004, 2010). Esses estudos inicialmente focavam o letramento como práticas sociais ligadas à escrita e à leitura. Posteriormente, esses estudos se alargaram de modo a reconhecer a existência dos letramentos nas mais diversas esferas sociais, ampliando o conceito para práticas sociais situadas de linguagem permeadas, inerentemente, por questões políticas e ideológicas, não só no ambiente escolar.

¹⁴ *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática.

Em passos posteriores, enfoca-se a utilização de tecnologias outras, que não a escrita, e suas implicações para a sala de aula e para o contexto educacional em geral, colocando em destaque a digitalidade evocada pelos **Novos Letramentos**.

Partindo dos Novos Estudos de Letramento, Lankshear e Knobel (2003), na década de noventa, expandem a discussão incluindo e detendo-se mais fortemente na epistemologia digital. Portanto, tratam dos Novos Letramentos possibilitados pelas novas tecnologias digitais, caracterizadas pelos letramentos pós-tipográficos e não lineares (DUBOC, 2012).

Isso implica em novos modos de ler, escrever, representar e pensar o mundo. Se antes, somente concebíamos escrever e ler sobre uma superfície, da esquerda para a direita e de cima para baixo, agora passamos a perceber um mundo também em outras dimensões, que sai de um suporte e se espalha para qualquer tecnologia móvel possuída, que permite uma leitura multimodal, a navegação em rede e ainda a construção individual ou colaborativa da significação e da leitura de um texto por meio de *links* e de ferramentas disponibilizadas *online*.

Essa nova acepção de linguagem corrobora os novos estudos de letramento a partir do entendimento da natureza sociocultural dos usos da linguagem, ao mesmo tempo em que amplia seu lócus ao reconhecer a digitalidade, isto é, outras formas de produção de sentido antes não legitimadas.

Duboc (2012) mostra-nos dois elementos que merecem consideração, se quisermos entender o termo Novos Letramentos:

[...] Um voltado para a questão técnica, caracterizada pela própria digitalidade dos tempos atuais, e outro voltado para a questão do *ethos*, caracterizada por uma ruptura ontológica na medida em que todo aparato digital tem afetado o próprio sujeito [...] (DUBOC, 2012, p. 78, grifos no original)

Outra implicação interessante e cara para a pesquisa ora empreendida é a noção de epistemologia da performance¹⁵, tratada por Lankshear e Knobel (2003). Ela faz referência ao saber fazer ante as imprevisibilidades e as novas formas de saber, isto é, diante da ausência de modelos pré-estabelecidos, em consonância com as demandas da sociedade digital e com problematizações feitas nos estudos da pós-modernidade. Será, por essa razão, muito útil quando da conceituação de crítico, relacionado à manifestação da agência dos alunos-professores pesquisados.

Nessa compreensão, os novos letramentos, a partir do uso das TICs, juntamente ao letramento crítico, podem contribuir de forma significativa na escola para a conscientização da comunidade escolar pela reflexão voltada à crítica e pela problematização das práticas dominantes de produção de significado engessadas no ambiente escolar.

Outra face dos Letramentos que pensamos ser importante de ser elucidada são os **Multiletramentos**. Cientes da multiplicidade de mídias e canais de comunicação, além da diversidade cultural e linguística atual, o *New London Group* formado por teóricos como Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Alan Luke, Gunther Kress e James Gee apressou-se em pensar numa pedagogia de cunho inclusivo, que trouxesse à tona o letramento sob o viés da multimodalidade, do multiculturalismo e do multilinguismo, almejando, dessa forma, “repensar as premissas fundamentais da pedagogia do letramento para influenciar práticas que irão capacitar os alunos com as habilidades e conhecimento necessário para que atinjam seus desejos.”¹⁶ (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

Esse grupo, em sua maioria pertencente a países com grandes conflitos culturais, cunhou o termo Multiletramentos em resposta às tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a vastidão de culturas já presentes na escola, em um mundo

¹⁵ *Performance epistemology*, no original em inglês.

¹⁶ [...] *rethink the fundamental premises of literacy pedagogy in order to influence practices that will give students the skills and knowledge they need to achieve their aspirations.*

caracterizado pela intolerância com a alteridade (ROJO, 2012). Desse modo, essa pedagogia deve lidar com diferentes textos, gêneros, práticas, linguagens e variedades, diferindo-se dos letramentos múltiplos, que aponta para a multiplicidade de práticas letradas valorizadas ou não nas sociedades em geral.

Vem de Kalantzis e Cope (2011) a explicação do termo *Multiliteracies*:

O termo 'Multiletramentos' refere-se a dois principais aspectos dos usos da linguagem nos dias de hoje. O primeiro constitui a variabilidade na produção de sentidos em contextos sociais e culturais específicos. Essas diferenças se tornam ainda mais significativas para o âmbito das comunicações. [...] O segundo aspecto surge em parte das características das novas mídias de comunicação e informação. O sentido é construído em formas cada vez mais multimodais – nas quais modos representacionais escritos interagem com padrões espaciais, táteis, gestuais, auditivos e orais de significação.¹⁷ (KALANTZIS; COPE, 2011 apud DUBOC, 2012, p. 79).

Seguindo essa proposta, Kress (2000) e Kress e van Leeuwen (2006) sugerem uma semiótica social, um quadro para o estudo do *design* das imagens, afirmando que elas possuem gramática própria, além da necessidade de, em um mundo cada vez mais hiper(multi)modal, haver outros modos de leitura que a Linguística ainda não abarca, por se deter na noção de língua como código.

Nessa perspectiva, o *New London Group* (2000) propõe não um método, mas quatro orientações que levam em consideração a dinamicidade dos recursos representacionais moldáveis por seus usuários. São essas a Prática Situada (*Situated Practice*), a Instrução Situada (*Overt Instruction*), a Abordagem Crítica (*Critical Framing*) e a Prática Transformada (*Transformed Practice*) que serão delineadas brevemente a seguir.

A Prática Situada refere-se à imersão em práticas significativas em uma comunidade de aprendizes capazes de assumir diversos papéis baseados em sua

¹⁷ *The term 'Multiliteracies' refers to two major aspects of language use today. The first is the variability of meaning making in different cultural, social or domain-specific contexts. These differences are becoming ever more significant to our communications environment. [...] The second aspect of language use today arises in part from the characteristics of the new information and communications media.* Tradução de Duboc (2012).

experiência, uma vez que a aprendizagem não se efetua em um ambiente onde as pessoas não são motivadas para aprender e usar eficazmente o que aprenderam. Para tanto, deve-se fazer uso de textos disponíveis no entorno dos aprendizes.

A Instrução Situada inclui a intervenção de pessoas especializadas, como o professor, sobre a aprendizagem do aluno, visando sua aprendizagem consciente, analítica e sistemática por meio da utilização da metalinguagem no lidar com textos.

A Abordagem Crítica auxilia os aprendizes a interpretar textos levando em consideração o contexto social, cultural, histórico, político e ideológico que os envolve. Essa orientação permite ainda o distanciamento teórico do que foi aprendido a fim de criticá-lo, revê-lo ou ainda transformá-lo, ou seja, expandir a análise para além do texto. Essa concepção também vai nos auxiliar na construção do conceito de crítica a ser desenvolvido em nossa pesquisa.

Por fim, a Prática Transformada permite a releitura e a recriação dos sentidos em outros contextos. Consiste, ainda, em que o aluno transforme sua prática reflexivamente baseado em seus próprios objetivos e valores.

Apesar de orientações, Cope e Kalantzis (2000) alertam que elas não seguem uma linearidade hierárquica ou estágios. Elas estão, sim, relacionadas de modo complexo e podem ser postas em justaposição, integração ou ainda em tensão.

De certo modo, é o que acontece em sala de aula, seja do ensino básico ou superior. Por sua instabilidade e imprevisibilidade, torna-se difícil a busca de estágios de aprendizagem neste lócus educativo. O processo de ensino-aprendizagem é recursivo e retroalimentativo: pode-se planejar o conteúdo a ser ministrado e a metodologia que será utilizada para tal, todavia, não se pode prever como este conteúdo atingirá e será percebido por cada aluno, como as indagações constrangerão e tenderão a transformar cada sujeito ali presente ou se esse dito conteúdo terá sequer algum efeito sobre a vida do aluno, garantindo o alcance do objetivo outrora imaginado pelo professor.

Uma vez iniciada a aula, as circunstâncias, a motivação dos alunos, a integração ou não da aula com a vida destes terão influência direta sobre a sua aprendizagem. Assim, a contextualização do assunto liga-se à sistematização do conteúdo, que vai ao encontro da discussão e desequilíbrio para a promoção do novo conhecimento. Este movimento caracteriza-se por idas, vindas e embates, ou seja, por crises e são estas as responsáveis pela construção conjunta de conhecimento significativo.

Associando este movimento com nossa pesquisa, além de os alunos-professores estarem num momento privilegiado de discutirem estas teorias de letramento em seus programas de formação inicial, eles têm a possibilidade de ação, haja vista encontrarem-se em processo para o estágio curricular obrigatório. Conseqüentemente, os conceitos supracitados que contemplam desde os primórdios do letramento são em sala de aula discutidos e problematizados, explícita ou implicitamente, de modo a favorecer um ambiente que extrapola a sala de aula tradicional e modifica de algum modo a prática docente dos sujeitos pesquisados. Este é um dos objetivos do Letramento crítico, abordagem sobre a qual nos apoiamos.

1.4.1 O(s) Letramento(s) Crítico(s)

Diante dos inúmeros debates voltados à educação focalizando as demandas sociais, culturais, tecnológicas, econômicas e políticas da sociedade atual, estudiosos como Magalhães (2001), Jordão (2010, 2013), Mattos (2011), Duboc (2012) e Monte Mór (2013), dentre outros, apontam o desenvolvimento crítico do sujeito (professor e aluno) como sendo central nessa conjuntura.

Sobre isso, mesmo os documentos parametrizadores oficiais para a Educação Básica (EB), já há algum tempo, advogam a importância e a necessidade da formação de cidadãos críticos a ponto de adotarem os pressupostos teóricos postulados pelos letramentos críticos como fundamentação de suas propostas (cf. BRASIL, 2006).

A título de exemplificação¹⁸, citamos o terceiro dos quatro objetivos elencados no artigo 35 com relação às diretrizes da LDB (9.394/96) para o Ensino Médio (EM), voltado para a formação cidadã também desde o Ensino Fundamental: “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a *formação ética* e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do *pensamento crítico*.” (BRASIL, 1996, grifo nosso); os objetivos para o ensino de inglês retratado nos PCN, em nível de ensino fundamental,

[C]ompreender a *cidadania como participação social e política*, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais [...]; *posicionar-se* de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais [...]; perceber-se integrante, dependente e *agente* transformador do ambiente [...]; *questionar* a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los [...]. (BRASIL, 1998, p. 7-8, grifo nosso).

E os objetivos propostos para o ensino de inglês no EM, pelas OCEM (BRASIL, 2006), que giram em torno de destacar a função social do ensino de uma língua estrangeira (LE) no EM, ressaltar a importância da educação para a cidadania, discutir o efeito excludente do ensino face aos valores globalizantes, bem como o sentimento de inclusão propiciado pelo ensino de LE, introduzir as teorias sobre aprendizagem e tecnologia (letramentos, multiletramentos, hipertexto, multimodalidade) e dar sugestões embasadas por essas teorias sobre a prática do ensino de LE.

Esse último documento aponta para o foco na formação do alunado com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e aberta para novos conhecimentos, tomando-os como produtores e não somente consumidores de significados. Para tanto, evidencia o papel da língua como uma prática social permeada e constituída por ideologias e relações de poder. Como consequência, as disciplinas do currículo escolar passam a ser configuradas como meios para a formação desses sujeitos aprendentes.

Apesar da “autorização” e “validação” dos documentos oficiais para uma prática voltada à formação crítica e cidadã do sujeito, aparentemente, o que ainda se vê é a

¹⁸ Esses documentos são as futuras diretrizes que os alunos-professores terão que seguir para ministrar aulas aos alunos do ensino básico, visto que a universidade forma prioritariamente professores para o ensino fundamental e médio.

prática da leitura crítica do texto voltada para a busca do sentido (intenção) único conferido e autorizado por seu autor, que o detém – prática de leitura proposta e valorizada pela tradição liberal humanista (cf. CERVETTI et al, 2001).

Em face aos problemas enfrentados na educação, especialmente a partir dos registros dos quadros preocupantes¹⁹ encontrados na EB, é enfatizada a melhoria da qualidade da formação de professores por meio da aproximação entre programas de formação docente (universidade) e escolas de ensino fundamental e médio (MONTE MÓR, 2013), de modo que a EB adentre em uma concepção epistemológica contemporânea cujos princípios evidenciam a dependência e a multidimensionalidade da língua(gem) e, conseqüentemente, favoreça a formação cidadã.

A partir dessas problematizações, entendemos o conceito de cidadania como envolvendo a tomada de decisões por sujeitos ativos e participativos situados sócio-historicamente (cf. BRASIL, 2006), pois participam de um cenário mundial cada vez mais híbrido, onde o global tende a ser atravessado pelo local, e este, trava luta e se encontra com o global. A própria instituição escola localiza-se nesse entremeio expresso por uma postura globalizante da educação (voltada ao neoliberalismo, às TICs, às avaliações quantitativas) envolta em um discurso que revela e reproduz relações de poder e interesses dos grupos dominantes, e por uma postura localizante, que objetiva o empoderamento dos sujeitos a partir da busca de soluções locais, mas não se opondo à globalização.

Nessa luta travada entre o local e o global e na busca de frentes diversificadas, o letramento crítico se configura como “uma prática educacional que focaliza a relação entre linguagem e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania,

¹⁹ “O Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram e nem estão perto de atingir os Objetivos de Educação para Todos até 2015, apesar de ter apresentado importantes avanços no campo da educação ao longo das duas últimas décadas”, relata o documento Educação para todos no Brasil disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/> Acesso em 14 de julho de 2014.

relações interculturais e questões de globalização/localização”, segundo o site britânico *Critical Literacy in Global Citizenship Education online*²⁰.

Essa prática social recebeu influências iniciais da Teoria Social Crítica, da Pedagogia Crítica de Freire e do Pós-estruturalismo (CERVETTI et al, 2001). É da Teoria Social Crítica, portanto, a percepção de que os sentidos são sempre contestados, nunca dados, e estão sempre relacionados às lutas de poder e *status* entre grupos desiguais, que podem reconstruir essas desigualdades por meio da linguagem. Essa teoria preocupa-se com o sofrimento humano e com a criação de um mundo mais justo por meio da crítica aos problemas sociais e políticos existentes e da proposta de alternativas viáveis à resolução desses (KELLNER, 1989 apud CERVETTI et al, 2001).

Do mesmo modo que os teóricos críticos, Paulo Freire percebia na linguagem e nas práticas de letramento instrumentos eficazes para a reconstrução social. No contexto brasileiro, já vivenciava a exploração econômica, dentre outros problemas sociais, os quais o levaram a desenvolver uma abordagem de letramento voltada ao público adulto, com vistas a uma pedagogia que vislumbrava a transformação econômica e social do aprendiz. Este, para esse autor, era o dever do letramento: lutar pela justiça e pela emancipação, com foco no desenvolvimento da consciência do estudante para além da decodificação, predominante nos cursos de alfabetização até então. Logo, ao ler textos criticamente, os aprendizes partem de um contexto interpretativo para transformarem-se em atores contracenando ante as situações de opressão e injustiça na sociedade em que vivem.

Cervetti et al. (2001), a esse respeito, ainda acrescentam que

a partir da consciência crítica, os aprendizes devem reconhecer e se sentir dispostos a reconstruir suas próprias identidades bem como realidades

²⁰ www.criticalliteracy.org.uk

sociopolíticas por meio de seus processos de significação e de suas ações sobre o mundo²¹ (CERVETTI et al., 2001, s/p).

Dito de outro modo, tanto a Teoria Social Crítica quanto a Pedagogia Crítica se engajam com a justiça e a igualdade e veem na leitura crítica do texto um mecanismo de mudança social. Indispensável esclarecer, porém, que os letramentos críticos já não comungam da agenda revolucionária da pedagogia crítica, por perceber que esse letramento não garante a “libertação” tão almejada por Freire, haja vista os tempos e necessidades serem outras.

Outro motivo para a desvinculação do letramento crítico da Pedagogia Crítica em sua concepção inicial estaria na pressuposição que o professor já seria “livre/consciente” e seus alunos “oprimidos/vítimas”, sendo papel do primeiro desvendar as representações hegemônicas e ideologias presentes nos discursos para que aquele se libertasse. Desse modo, identifica-se a representação fornecida pelo professor como uma interpretação única, ou verdade absoluta. O letramento crítico preocupa-se, em contrapartida, com uma postura problematizadora, questionadora, perturbadora. AP1, sujeito de nossa pesquisa, tendo em vista seu papel como futuro docente, trata da importância de o professor, mais que especialista da língua, ser agente promotor de reflexão e questionamento em sua sala de aula:

Na própria universidade, nos *conscientizamos* que o ambiente da sala de aula é mais imprevisível do que nossa imaginação pode nos levar a crer, assim, o principal traço que um professor deve adquirir é a *criatividade e agência reflexiva* para *observar* o ambiente no qual ele irá atuar e atuar sobre ele de maneira mais efetiva possível (Narrativa de AP1, grifos nossos).

O pós-estruturalismo, por sua vez, postula que os sentidos dos textos emergem a partir de sua leitura em contato com outros sentidos e práticas dentro de contextos

²¹ *Through critical consciousness, students should come to recognize and feel disposed to remake their own identities and sociopolitical realities through their own meaning-making processes and through their actions in the world. (tradução da autora)*

situados, ou seja, eles não possuem sentido em si, fora de uma situação de produção. Como consequência, os sentidos de um dado texto somente serão construídos a depender do leitor, atrelado a seu contexto, a seu conhecimento prévio e aos sistemas discursivos existentes, não mais estando fechados na ideia de quem o escreveu.

Todavia, esse sentido é julgado de acordo com a lógica desses sistemas discursivos. Sob a perspectiva pós-estruturalista, esse julgamento nunca será neutro ou natural, mas sim ideológico, construído por determinadas instituições que validam essas interpretações de acordo com o poder que exercem, e não com seu valor de verdade (MCLAREN, 1992 apud CERVETTI et al, 2001).

Considerando o exposto, afirmamos que o letramento crítico tem seu foco nas pressuposições ideológicas que subjazem nos textos. Dessa forma, a partir dessa abordagem²², busca-se investigar como se dá a representação de ideologias nos textos por meio de uma leitura crítica ressignificada pelos letramentos que parte da crise e da desconstrução, coadunando os pressupostos das correntes pós-estruturalistas.

Percebemos aqui a possibilidade de esclarecimento e não dicotomização entre essas duas ontologias distintas e copresentes no campo de ensino. Leitura crítica, para a tradição liberal humanista seria aquela de cunho positivista que busca o sentido correto e único do texto por meio de sua “interpretação”. Assim, o autor é tomado como portador dos sentidos e intenções presentes nos textos e o leitor como aquele capaz de fazer inferências e emitir julgamentos tendo por objetivo o discernimento neutro e racional entre fatos e opiniões.

A leitura crítica estaria de acordo com o que indica o modelo autônomo abordado por Street (1984, 2013, 2014) e já discutido nessa dissertação. Isto é, a concepção de conhecimento como competência individual e cognitiva; a realidade como

²² Há divergências quanto à concepção do letramento crítico. Para citar algumas, há autores que o tomam como linha independente de estudos (AUERBACH, 1997 apud DUBOC, 2012; FREEBODY, 1998 apud DUBOC, 2012), outros que o tomam como uma atitude (GREEN, 1997) e ainda outros que o tomam por método ou abordagem (LUKE, 1998 apud DUBOC, 2012)

referente, portanto, única, hegemônica e unilateral passível de interpretação correta, provida por um suposto autor dono dos sentidos do que produz, que leva à desconsideração do contexto e dos diversos significados possíveis de serem aferidos a tal; além do objetivo de um ensino fechado voltado à interpretação direcionada são características deste paradigma de leitura.

O letramento crítico, por sua vez, estaria mais em consonância com o modelo ideológico, quando reconhece e legitima os múltiplos sentidos dos textos, intencionando uma crítica voltada a questões sociais, apesar de, esclareçamos, extrapolá-lo. Nessa linha de pensamento, Luke e Freebody (1997) abordam o conceito de leitura atrelada “à política e às relações de poder da vida cotidiana em culturas letradas”, tomando-a como uma prática social crítica que se utiliza do texto escrito “como um meio para a construção e reconstrução de afirmações, mensagens e sentidos²³” (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 191, tradução nossa).

Esse letramento não é neutro. Ao contrário, ele está intimamente relacionado a questões identitárias, de poder, gênero, etnia, classe social, cultura, entre outras, ou seja, ele é situado e dependente das relações que estabelece com o contexto que o rodeia. Dessa maneira, as práticas de letramento e os materiais podem ser tomados como os locais onde “discursos culturais, ideologias políticas e interesses econômicos são transmitidos, transformados e podem ser contestados” (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 182, tradução nossa).

Apoiando-nos nesses estudos, percebemos o uso da linguagem como uma prática social não mais tida como uma habilidade ou capacidade cognitiva individual. Como Monte Mór (2013) aponta, “o letramento crítico parte da premissa de que linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (p. 42), desvelando a existência de ideologias em todo e qualquer discurso que permeia a sociedade.

²³ Autores veem o texto como “um adjunto cultural, moral e ideológico, construído com o propósito de apoiar formas particulares de organização de escolas e sociedades” (1997, p. 206).

O letramento crítico, assim, mostra-se como uma prática responsiva às necessidades e ao contexto atuais, quando parte da leitura do papel para a leitura de mundo, não de modo doutrinador, como na pedagogia freireana, mas de forma a promover o reconhecimento das representações discursivas e das lutas de poder na e pela linguagem.

Em suma, de uma revisão no trabalho de leitura para um projeto educacional mais amplo, os letramentos críticos advogados por Luke e Freebody conquistaram amplo espaço na academia. Neles, há a visão de leitura e escrita como práticas sociais situadas, além da negação da neutralidade nos textos, ao reconhecerem as múltiplas visões que são atribuídas pelos participantes da situação sobre o texto (pais, professores, diretores, políticos etc). Ademais, esses estudiosos ainda propõem reflexão em torno dos valores canônicos e das culturas coloniais, e reafirmam a construção de sentidos conjuntos como um dos pressupostos do letramento crítico.

Conforme Monte Mór (2013), o desenvolvimento de uma habilidade crítica

Traduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas (MONTE MÓR, 2013, p. 45).

Nesse processo de construção de sentidos, os sujeitos podem desenvolver percepção crítica em relação aos eventos que são retratados em sua sociedade, desenvolvendo também autoria. Dito de outro modo, esses sujeitos podem vir a ser agentes críticos (KRESS, 2003; LUKE; FREEBODY, 1997) a partir de uma cidadania ativa (KALANTZIS; COPE, 2008; MATTOS, 2011), voltada para a participação na vida política de sua comunidade, para a busca dos direitos e do cumprimento dos deveres de todos.

Portanto, a crítica vem a ser o foco central no que diz respeito aos Letramentos, quando esses buscam

Investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em suas modalidades e práticas (MONTE MÓR, 2013, p.47-8).

Destacamos, após a descrição central dos principais postulados do letramento crítico, os conceitos de língua, sujeito, conhecimento e função da educação que distinguem esta abordagem de outras perspectivas e filiações teóricas.

Assentamo-nos na afirmação de Jordão (2013, p. 73, grifo nosso), quando assevera que “a *língua* é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo”. Em virtude dessa percepção e do engajamento a esse conceito, reconhecemos que os sentidos nunca são dados, mas sim construídos na cultura, dentro de uma sociedade por meio da língua. Logo, não há uma realidade externa ao texto, uma vez que é durante sua leitura que atribuímos significados a partir do conhecimento de mundo, das interpretações já enraizadas e transmitidas socialmente por determinados grupos. Como resultado, a língua pode ser caracterizada como um espaço ideológico, de luta de hegemonias, de ruptura e de desconstrução de uns discursos para a (re)construção de outros, para o processo de criação de sentidos.

O entendimento da língua como discurso nos permite assumir o processo de ensinar línguas como um processo criativo, não estanque ou fixado em sentidos pré-estabelecidos. Dessa maneira, torna-se possível a criação de novos sentidos, novos modos de representar, perceber e reinventar a si mesmo, ao outro e ao mundo, novos posicionamentos perante a(s) realidade(s) e a construção de identidades. (cf. JORDÃO; FOGAÇA, 2012). Isto é o que ocorre na fala de AP1 quando retrata o papel da universidade em sua formação tanto como usuário quanto como especialista e docente, voltada para o desenvolvimento do ser crítico e questionador.

AP1: [...] hoje em dia eu uso [a língua inglesa] como uma ferramenta, mas é... *refletindo, sempre refletindo*. Por que é que a língua funciona assim? Por que é que nessa situação é que eu devo usar isso e não isso? Por que é que há estruturas que eu não aceito?... é... tem flexibilidade nessa estrutura ou não? Dizem que não tem. Será mesmo que não tem? *Você vai começando a a pensar nas verdades que vão lhe passando e duvidando delas*, que é uma coisa que o curso também puxa muito. *É a universidade lhe faz pensar demais assim... criticamente...* Você começa a ser um sujeito mais crítico. *Lógico que se você quiser*. Eles lhe dão a oportunidade, eles tão tentando lhe abrir os olhos. Se você quiser você começa a enxergar melhor as coisas. ...é.... e o pa e o próprio papel da língua inglesa se torna muito mais crítico. Antigamente eu pensava: “Ah, é a língua inglesa que em qualquer lugar do mundo você chega e você pode usar”. Não, nem sempre, mas mesmo quando é usada, que língua inglesa é essa? É aquela que você estudou da escola? Não é! O que é que tem de diferente nessa língua inglesa? Como os outros povos, utilizando essa língua, vão influenciar essa língua. Então é isso bem interessante, eu gosto, eu particularmente gosto. (Trecho de entrevista de AP1, grifos nossos).

Como prática social, depreendemos que a língua também é cultural, heterogênea, plural, política, situada e global, levando-nos à compreensão do nosso papel ativo na sociedade. Se tomarmos a sala de aula como espaço privilegiado para a construção de sentidos, podemos configurá-la como lócus ideal para atribuição de sentidos ao mundo, uma vez que, principalmente na sala de aula de língua estrangeira, vemos diferentes e novas formas de apreender e respeitar o mundo, outras culturas, outras vivências, outras faces dessa mesma moeda. Ao lançarmos mão dos pressupostos que subjazem ao letramento crítico para nossas aulas de língua estrangeira, aqui especificamente de língua inglesa, também aprendemos que as “diferentes formas de interpretar a realidade são legitimadas e valorizadas conforme critérios construídos sócio-historicamente que podem ser coletivamente reproduzidos e aceitos ou questionados e modificados” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 75, tradução nossa).

Os *sujeitos*, por sua vez, são considerados como agentes críticos capazes de problematizar e refletir sobre a língua. Destarte, tanto professor quanto aluno podem estimular essa agência e ambos são chamados a construir conhecimento situado de modo a reconhecer as diversas representações da realidade, estas sempre baseadas em aspectos culturais e sociais de cada contexto. Relacionando este perfil ao almejado pelo

projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa, temos um “profissional capaz de articular de modo consistente as competências previstas pelos três eixos de formação do curso, bem como exercitar de modo crítico e comprometido a docência na sua área de formação” (UFCG, 2011, p. 14).

Como seres sociais, temos a capacidade de sujeitar sentidos criados e reproduzidos por nós mesmos em uma relação dialógica que não nos exclui dos efeitos. Nessa perspectiva, sujeitos e sentidos encontram-se imersos e atravessados por relações de poder em constantes lutas por legitimação, o que garante a contínua produção e mudança de sentidos. Essas relações de poder não devem ser ignoradas ou eliminadas, ora sim, devem ser problematizadas e encaradas, pois são microestruturas potencialmente produtivas e restritivas que existem em todo lugar (cf. FOUCAULT, 2002).

O *conhecimento* (ou os conhecimentos, como defendemos) é construído em uma relação de diferença, de conflito (cf. LOPES, 2013). O que se discute atualmente verte não mais para determinar se dado conhecimento é verdadeiro ou falso, mas sim para o que se constitui como verdade, para quem, quando e onde, tornando essa ‘verdade’ fraca por ser dinâmica e mutável. E se não mais concebemos uma verdade absoluta, temos que “confrontar com as diferenças percebidas nessas outras verdades e relacioná-las aos diferentes contextos que as produziram. O resultado desse processo aponta para o reconhecimento do conflito dos diferentes saberes” (LOPES, 2013, p. 947).

Por conseguinte, a multiplicidade de sentidos advinda das diversas ideologias reconhecidas é vista como produtiva, uma vez que interpretações e verdades são construtos partilhados socialmente. Vistos sob esse viés, o professor tem a responsabilidade de trabalhar com esses diferentes discursos, verdades ou representações de modo positivo, além de ensinar seu alunado a construir novos sentidos partindo de tudo o que se lhes apresentam dentro e fora da sala de aula (JORDÃO, 2013).

A educação, no letramento crítico, assume por *função* a problematização das práticas de construção de sentidos (JORDÃO, 2013), tendo em vista que a forma como os saberes e conhecimentos são produzidos e circulam atualmente sinaliza para uma possível e desejada reconfiguração do espaço da sala de aula, antes visto como local autêntico para a transmissão de conhecimento. As escolas, então, deveriam ser espaços de promoção de debates, questionamentos, rupturas e, principalmente, de negociação, seja de sentidos seja de identidades, com vistas ao posicionamento crítico dos sujeitos ali presentes, alunos e/ou professores.

Construindo e resumindo as ideias discutidas na tessitura desse texto (cf. Quadro 01), depreendemos que o *conhecimento* não é neutro ou natural; ele é ideológico e é baseado em regras discursivas pertencentes a cada comunidade, o que o torna sempre situado. Do mesmo modo, a realidade não pode ser apreendida pela linguagem de forma completa. Ela é relativa e deve ser compreendida dentro de um contexto específico em relação aos sujeitos que estão envolvidos em práticas de letramento. Os sentidos dos textos, por fim, são sempre múltiplos, contestáveis, situados cultural e historicamente e são perpassados por diferentes relações de poder.

Quadro 01. Comparação entre os pressupostos da Leitura Crítica e do Letramento crítico

Área	Interpretação da Leitura Crítica	Interpretação do Letramento crítico
Conhecimento (epistemologia)	O conhecimento é adquirido por meio da experiência sensorial no mundo ou ainda por meio do pensamento racional; Há separação entre fatos e inferências, e os julgamentos do leitor são assumidos.	O conhecimento não é natural ou neutro; o conhecimento está sempre baseado em regras discursivas de uma dada comunidade; o conhecimento é ideológico.
Realidade (ontologia)	A realidade é diretamente reconhecível e pode servir como um referente para interpretação.	A realidade não pode ser apreendida de forma definitiva e não pode ser “capturada” pela linguagem; decisões

		sobre verdade, portanto, não podem estar baseados em uma teoria de correspondência com a realidade. Ao contrário, elas devem ser tomadas em vista de um contexto localizado.
Autoria	Encontrar as intenções do autor é a base para níveis superiores de interpretação textual.	O significado textual é sempre múltiplo, contestável, situado e construído histórica e culturalmente, considerando-se as relações de poder presentes nas práticas sociais, relativizando-se a posição do autor. O leitor é co-autor, pois colabora para a construção de sentidos que se (re)faz ante o contexto de produção.
Objetivos educacionais	Desenvolvimento de habilidades superiores de compreensão e interpretação.	Desenvolvimento de uma consciência crítica.

Fonte: Adaptado de Cervetti, Pardales e Damico (2001, p.11)

Reafirmamos, então, essa abordagem de letramento como uma prática social e política, que acredita que a ideologia e as práticas textuais modelam a representação da(s) realidade(s) nos textos, sendo seu papel desenvolver uma atitude crítica dos sujeitos sobre o contexto no qual vivem a partir de práticas de letramento situadas. Uma abordagem de letramento nesses moldes deve primar também por temas como poder, diferenças de raça, gênero, classe, orientação sexual, entre outras, e entendê-los como parte de um sistema geral de injustiças. Daí decorre a importância da formação da consciência crítica do sujeito, para que este possa tornar-se um ator capaz não só de compreender como também de transformar o seu entorno.

Quando colocadas em exercício, as práticas de letramento concernem a uma consciência de “como, por que e a quem pertencem os interesses cujos textos devem servir” (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218). O ensino, a partir do letramento crítico, volta o olhar para o desenvolvimento de estratégias para a leitura, a escrita, a reescrita e a contestação de textos presentes na vida cotidiana, devendo

“encorajar o desenvolvimento de posições de leitura que não as já legitimadas. Deve ainda impelir práticas para o questionamento e a crítica de textos, suas formações sociais e pressuposições culturais” (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218).

Ficam os questionamentos para os professores em formação e os já formados sobre como e para quê eles devem moldar suas práticas de letramento e como eles podem influenciar seus aprendizes a desenvolverem-se como sujeitos letrados e críticos, cidadãos participativos de sua comunidade (LUKE; FREEBODY, 1997).

Voltando-nos para o ensino de língua inglesa, foco dessa pesquisa, Mattos (2011) pondera a partir de Shor (1999) que,

Ao aprender uma língua estrangeira, então, a criança (ou adolescente) passa a desenvolver uma nova identidade social. [...] Os professores de LE, assim, têm um papel primordial na formação dessa nova identidade social do cidadão (MATTOS, 2011, p. 45).

Este fato é reforçado por Gee (1993), quando afirma que “o papel do professor de inglês torna-se ainda mais fulcral e simultaneamente mais problemático” (GEE, 1993, p. 168, trad. nossa)²⁴ a partir da definição do conceito de letramento.

Para o tratamento dos textos, perguntas de ordem cognitivo-social (Em que contexto esse texto foi produzido?), de natureza linguístico-discursiva (Quem é o leitor do texto?, Seu contexto de produção é o mesmo contexto de recepção do leitor?; Há um sentido correto para o texto?) e sócio-cognitiva e histórica (Como as diferenças nos contextos de produção e leitura do texto afetam/influenciam o entendimento do texto? Elas deveriam ser eliminadas?) devem surgir ao se trabalhar amparados na perspectiva do letramento crítico (cf. MENEZES DE SOUZA, 2013b, p. 299).

Exposto tudo isso, elucidamos que, no campo educacional, a partir do desenvolvimento do letramento crítico do aprendiz, este é levado a questionar, a romper,

²⁴ *But what is literacy? Once we answer this question, the English teacher's role becomes even more crucial and yet at the same time much more problematic* (GEE, 1993, p. 168).

a agir sobre a realidade que o circunda. Mais especificamente, o letramento crítico possibilita enxergar algumas ferramentas possíveis que o auxiliam na leitura do mundo, não a partir da visão do professor, mas a partir de múltiplas perspectivas, ao promover a discussão/questionamento de ideologias já estabelecidas, de discursos naturalizados, de hegemonias instituídas através de materialidade textual, isto é, tendo o linguístico como pano de fundo. Conseqüentemente, de mero aprendiz, o sujeito pode vir a tornar-se cidadão ativo na sociedade em que vive, não somente digerindo tudo o que lhe é ofertado, mas analisando, participando de decisões, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade local e global, isto é, híbrida.

CAPÍTULO 2:

CONSTRUINDO A PESQUISA EM SALA DE AULA

“Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social da produção do conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa em LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento” (MOITA LOPES, 2013, p. 16-7).

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos empregados para o desenvolvimento desta pesquisa, a qual, inicialmente, é caracterizada quanto a sua natureza e tipologia. Posteriormente, expomos o contexto da coleta de dados e o perfil dos sujeitos da pesquisa, finalizando com os procedimentos adotados e as categorias de análise.

2.1 Caracterização da pesquisa

Como retratado na epígrafe deste capítulo, essa investigação insere-se no paradigma da pós-modernidade, dentro do campo da Linguística Aplicada²⁵. De natureza qualitativa, essa pesquisa privilegia a interpretação dos dados e objetiva descrever, analisar e interpretar a complexidade da vida humana no que diz respeito a seu comportamento, a seus hábitos e a suas atitudes, aspectos não facilmente mensuráveis

²⁵ A Linguística Aplicada é uma área do conhecimento que engloba o estudo de diversos aspectos da vida humana que se preocupem com a linguagem, articulando-os. Ela, como um campo de estudo não neutro, é mestiça, indisciplinar, interpretativista, reflexiva que investiga a linguagem em interação. (cf. MOITA LOPES, 2006).

(BOGDAN; BIKLEN, 1991; MOREIRA; CALEFFE, 2008, SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Por essa razão, a localizamos no âmbito do paradigma interpretativista (MOITA LOPES, 2001; BORTONI-RICARDO, 2008, MOREIRA; CALEFFE, 2008), uma vez que é nosso objetivo contemplar a interpretação do sujeito professor em formação inicial sobre sua prática e sobre seu processo formativo. Esse paradigma, portanto, não negligencia o contexto sócio-histórico, privilegiando as práticas sociais e significativas para o entendimento da pesquisa como um todo. Ademais, o próprio investigador é tido como produtor de significados e tem sua compreensão considerada na análise dos dados, configurando-se como um agente ativo. Nessa perspectiva, os espaços de formação de professores, inseridos no campo da pesquisa social (BORTONI-RICARDO, 2008), mostram-se como espaços privilegiados para a condução desse tipo de investigação com base no interpretativismo.

Dentro deste paradigma interpretativista, vários métodos e práticas empregadas na pesquisa qualitativa podem ser encontradas, dentre os quais destacamos a observação participante, a entrevista semiaberta, as notas de campo e a pesquisa de cunho etnográfico, todos utilizados para a consecução da presente investigação. Tal quantidade de métodos não esgota os sentidos propostos pelos dados gerados. Antes, são escolhidos em virtude da necessidade de descrever e construir conceitos heurísticos que compreendam por diversas facetas o mesmo evento “em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 30) – a formação inicial do professor de língua inglesa.

Ainda justificamos o uso de diversos métodos de coleta por termos em vista o contexto pós-moderno no qual nosso trabalho se insere. Dessa forma, não nos prendemos a uma metodologia única para a realização dessa investigação, considerando que as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para tal (PARAÍSO, 2012). O que fazemos é construir um caminho metodológico que possa abarcar a complexidade da pesquisa, lançando mão de diferentes métodos de coleta, a “depende

dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (PARAÍSO, 2012, p. 24).

Devido à diversidade de instrumentos, “a pesquisa qualitativa permite mais particularmente estudar esses momentos privilegiados, dos quais emerge o sentido de um fenômeno social” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p. 131). Assim, ela faz-se específica pela natureza de seus dados, pelo contato com o campo, pelo caráter repetitivo e retroativo da coleta dos dados, da análise e da elaboração do problema de pesquisa, pela revisão bibliográfica de constante evolução, pela construção progressiva do objeto de pesquisa e pelos postulados (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p. 148-9).

A partir do especificado, elencamos algumas premissas e pressupostos (PARAÍSO, 2012, p. 26-31) que embasam o modo como este trabalho será conduzido. Primeiramente, vivemos expressivas mudanças no campo educacional, o que nos permite afirmar que educamos e pesquisamos em outro tempo. Mudaram os espaços, as distâncias, as identidades, a política, os movimentos sociais, as estratégias de colonizar e os modos de descolonizar, mudaram as perguntas e as respostas, enfim, mudamos nós. Educamos em um tempo pós-moderno, tempo que “produz uma descontinuidade” (PARAÍSO, 2012, p. 26) com muitas concepções positivistas modernas e modernizantes, lançando-nos sempre um desafio perante as mais diversas realidades.

Em seguida, as teorias que podem explicar essas mudanças são outras. Isso implica que as investigações atualmente empreendidas tendem a acompanhar o ritmo do tempo no qual vivemos e a ampliar seu escopo de ação, de maneira a responder mais satisfatoriamente aos questionamentos impostos.

Também nos fundamentamos na premissa de que a verdade absoluta “é uma invenção” (PARAÍSO, 2012, p. 27), uma representação, sendo enfraquecida por diversas outras realidades. O estudo do discurso, por sua vez, deve mostrar o funcionamento dos enunciados e dos textos que trabalhamos em sala de aula e o que eles produzem. Outra premissa é que o sujeito é um efeito das linguagens e que, por isso, é produzido pelo

contato com as diferentes experiências e textos com os quais se deparam. Em função disso, nos diferentes espaços onde nos localizamos, principalmente nos educativos, estão presentes relações de poder distintas, assimétricas e desiguais no concernente a gênero, classe, raça etc. Mas é também neles onde discursos podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos. Finalmente, a diferença é o aspecto central nessa nova conjuntura e é ela que devemos enfatizar em nossas pesquisas.

A partir desses pressupostos, a teoria pós-crítica em educação nos sugere um caminho metodológico (descritivo-analítico) para a consecução de nossa pesquisa. Essa trajetória permeia entre a articulação de saberes, a junção de metodologias, a leitura demorada e detida da teoria, a montagem, desmontagem e remontagem do que já foi dito, a desconstrução bem como a composição da fundamentação teórica do estudo a ser desenvolvido, a constante interrogação dos dados, a sua descrição minuciosa, a análise de todas as relações que aparecem nos discursos materializados, a multiplicação e criação dos sentidos possíveis dos textos e a abertura a novas ideias (PARAÍSO, 2012, p. 33-40).

Respondendo aos pressupostos e necessidades da pesquisa descritas, adotamos a orientação etnográfica porque se propõe a descrever e a interpretar as ações de um determinado grupo de pessoas (professores em formação inicial), atentando para como elas interpretam suas ações.

Moreira e Caleffe (2008) citam algumas características dessa etnografia não mais voltada somente para a investigação nas Ciências Sociais, dentre as quais destacamos o enfoque no comportamento social diante da atualidade, na perspectiva holística pela qual os dados são analisados, na contextualização que envolve os procedimentos e na análise dos dados. Assim, esta dissertação busca descrever o comportamento dos sujeitos (manifestações de criticidade percebidas por meio de suas atitudes/falas/aulas) de modo a interpretá-lo e analisá-lo posteriormente.

Mais do que um método, consideramos a perspectiva etnográfica como uma lógica de investigação, de cunho teórico-metodológico, voltada também para a pesquisa do ambiente educacional, quando considera sua complexidade social, cultural e política (RODRIGUES-JÚNIOR; OLIVEIRA E PAIVA, 2009), entendendo que, a partir da possibilidade da vivência e participação do pesquisador em seu lócus de atividade, este pode compreender o fenômeno estudado em sua completude, tendo em vista seu papel de conduzir a investigação e registrar detalhadamente o que se lhe apresenta (BOGDAN; BIKLEN, 1991), bem como respeitar os participantes em sua totalidade, tencionando manter uma relação amigável para com eles (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013).

Finalmente, consoante Gatti e André (2011), não são objetivos do pesquisador etnógrafo/observador comprovar teorias ou fazer grandes generalizações a partir do escrutínio do seu objeto de pesquisa. Antes, ele busca “compreender a situação, descrevê-la em suas especificidades, revelar os múltiplos significados dos participantes, deixando que o leitor decida se as interpretações podem, ou não, ser generalizadas com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 32).

Nessa perspectiva, os dados reunidos são resultado de uma pesquisa empreendida em ambiente universitário, a partir da inauguração do novo Projeto Pedagógico do Curso da UFCG, aprovado em 2011, alicerçado no desenvolvimento das competências: aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer (cf. ANTUNES, 2001). O perfil do curso volta-se à formação profissional e à formação docente assentada na autonomia e na produção de saberes.

Neste novo currículo, o Estágio Curricular Supervisionado recebeu mudanças em três direções: a articulação, e por isso, continuidade com as disciplinas desenvolvidas ao longo do curso, a ampliação da carga horária destinada à prática docente e o seu “desmembramento em componentes curriculares [...] compatível com as especificidades do curso” (UFCG, 2011, p. 20). A prática reflexiva torna-se então o eixo central e mais

atenção é dada ao Estágio Supervisionado de modo a favorecer a retroalimentação constante entre teoria e prática, ensino e extensão. Este é um momento privilegiado e se constituirá como nosso lócus de estudo.

2.2 Métodos e instrumentos de geração de dados

Tendo caracterizado nosso estudo quanto à sua natureza e tipologia, voltamos agora à apresentação dos métodos e instrumentos que se fizeram necessários. *A priori*, esses foram a observação da disciplina *Estágio de Língua Inglesa: 3° e 4° Ciclos do Ensino Fundamental* no ambiente universitário e a observação das aulas dos estagiários na escola de ensino fundamental. Esses loci permitiram a geração dos dados que consistem na transcrição de aulas audiogravadas, ministradas pelos participantes pesquisados e nas notas de campo. Também fizeram parte desse instrumental entrevista semiaberta, narrativas (BRUNER, 2001) dos sujeitos contendo suas percepções sobre sua formação inicial e relatórios de estágio contendo planos de aula, relatos e análise dos alunos-professores.

Entendendo que a observação, dentro do que nos propomos a fazer, é fulcral e “constitui o núcleo de todo procedimento científico” (JACCOUD; MAYER, 2012, p. 254), justificamos seu uso pela necessidade de distanciamento em relação ao nosso objeto e aos nossos sujeitos e de descrição pormenorizada e contextual daqueles, ao mesmo tempo em que conhecemos e assumimos os riscos da existência de uma relação de poder assimétrica entre pesquisador e pesquisados.

Desse modo, nesta pesquisa, observamos os sujeitos em dois contextos: enquanto alunos assistindo aulas e enquanto professores, ministrando-as em seu lócus de estágio, em dois 9° anos, em uma escola da rede estadual de ensino do Estado da Paraíba.

No primeiro contexto, o objeto de nossa observação foram as discussões teóricas e o envolvimento desses APs nas aulas, a interação entre eles e o professor formador e a construção de conhecimento significativo naquele contexto, o entrelaçamento entre teoria e prática, o planejamento de aulas, as discussões para tal planejamento e a avaliação e reflexão sobre as aulas ministradas e a relação entre a disciplina Estágio e as outras disciplinas do processo formativo daqueles sujeitos, tudo voltado à formação desse aluno-professor como agente crítico.

No segundo contexto, o objeto de nossa observação se deu pela transposição didática, isto é, pela articulação entre o primeiro contexto e a sala de aula do Estágio, por meio de uma prática docente fundamentada teoricamente. A construção de conhecimento bem como a formação cidadã desses alunos do Ensino Fundamental informada criticamente também foram investigadas. Em outros termos, buscamos observar se os alunos-professores manifestavam atitudes que os constituíssem ou revelassem como agentes críticos nas brechas da sala de aula (DUBOC, 2012).

Além da observação, fez-se necessária a áudio-gravação e a transcrição das aulas dos alunos-professores, para que os dados não incorressem em erro ou parcialidade, ou ainda esquecimento da pesquisadora. As aulas ministradas no ambiente universitário também foram observadas e gravadas, porém não transcritas²⁶.

Em termos mais específicos, foram assistidas 68 horas/aula, dentre as quais 40 foram gravadas, no total de 15 encontros dentro de sala de aula e 4 fora deste ambiente, a partir do consentimento e da aprovação dessa pesquisa pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade colaboradora, sob o número de CAAE 37094614.0.0000.5182 (cf. Apêndice A). Adentramos em sala de aula dia 28/11/2013 e permanecemos até dia 09/04/2014, no segundo semestre letivo de 2013 (2013.2).

²⁶ Devido a esse fato, apresentamos algumas notas de campo relativas a essas, que se encontram no Apêndice C, em CD. Os dados presentes nas notas de campo também serviram para demonstrar como as manifestações de criticidade foram encontradas materialmente nos dois loci pesquisados.

Ao trazermos as notas de campo, referimo-nos ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refle[c]tindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 150). Essas notas fornecem a descrição de pessoas, acontecimentos, lugares, objetos, além de serem espaço favorável para o registro de ideias e reflexões do investigador sobre o contexto observado. Assim, a partir das notas de campo feitas por meio da observação das aulas nos dois contextos (formativo/acadêmico e profissional/escolar), poderemos responder à pergunta proposta neste trabalho quanto à percepção da manifestação de criticidade na prática de ensino dos participantes da pesquisa, quando os outros instrumentos não forem capazes de fazê-lo, além de privilegiar também o olhar dos pesquisadores nesses contextos.

Por meio das seis questões contidas na entrevista semiaberta (cf. Quadro 02), feitas em forma de diálogo, gravadas e transcritas segundo Pretti (1999), e realizadas em período anterior à ministração de aulas pelos alunos-professores, investigamos se houve o desenvolvimento de criticidade a partir de sua entrada no contexto de formação e no processo de planejamento das atividades para seu estágio, além de identificar seu entendimento sobre a relevância do ensino de Língua Inglesa no contexto atual, suas crenças em relação à essa língua e ao seu ensino e sobre seu papel enquanto professores de inglês no EF.

Elucidamos aqui a natureza semiaberta da entrevista, alegando que aos participantes foi deixado um espaço amigável para falarem sobre o que pensavam e foi favorecida a presença de questões outras que pudessem responder às nossas perguntas de pesquisa, apesar de um roteiro previamente elaborado. As perguntas tinham aspecto geral para não revelar o assunto de nossa dissertação e para não influenciá-los em suas respostas, tendo em vista a tendência já reconhecida que os pesquisados têm em querer satisfazer e dar as respostas esperadas pelo pesquisador.

Quadro 02 – Perguntas contidas na entrevista

Perguntas
1. Qual a importância da língua inglesa para você?
2. Como você percebe o ensino de língua inglesa na sua universidade?
3. A sua visão quanto à língua inglesa e ao seu ensino mudou depois de sua entrada na universidade?
4. Em sua opinião, como o professor de língua inglesa deve atuar? Como devemos ensinar a língua inglesa?
5. Em que consiste a relevância do ensino de língua inglesa na sala de aula do ensino fundamental?
6. Qual deve ser o objetivo do ensino de LI no Ensino Fundamental?

Fonte: Autora (2015)

Sendo a narrativa “como um modo de pensamento, como uma estrutura para a organização de nosso conhecimento e como um veículo no processo de educação” (BRUNER, 2001, p. 117), “motivado por crenças, desejos, teorias, valores e outros ‘estados intencionais’” (BRUNER, 2001, p. 131, grifo no original), a utilizamos nesta pesquisa (cf. Quadro 03) para tentarmos entender a partir da visão dos alunos-professores como ocorreu sua formação, seu desenvolvimento crítico e sua percepção sobre esses acontecimentos, uma vez que, consoante esse psicólogo e pesquisador educacional, as narrativas constituem nossa identidade e é nelas e por elas que entendemos nossas experiências e atribuímos sentido à nossa realidade.

Quadro 03: Enunciado para as narrativas geradas

Enunciado para a narrativa
Escreva sobre o seu processo de formação inicial a começar do primeiro período até o qual você se encontra atualmente. Contemple suas expectativas e visão de mundo ao entrar no curso e se e/ou como elas mudaram no decorrer desse processo; suas experiências vivenciadas como discente, a metodologia de ensino utilizada por seus professores bem como sua atitude diante da sala de aula nos eixos usuário, especialista e docente; e finalmente como as disciplinas se relacionaram entre si (se elas o fizeram) e contribuíram para sua formação.

Fonte: Autora (2015)

Adotamos essa perspectiva narrativa concordando com Fivush (2006 apud MATTOS, 2010) e Galli (2010) por acreditarmos que, ao falarmos de nossas experiências, temos a possibilidade de reinterpretá-las, e, conseqüentemente, de

reconstruirmos essas ações. Dito de outro modo, “o processo de escrita, que se configura como um trabalho de incertezas, de conflitos, de tensões, [...] tende a se abrir, deslizar, (des)locar, num movimento de (re)construção das muitas vozes e dos muitos sentidos.” (GALLI, 2010, p. 51). Nesse entendimento, a narrativa bem como as reflexões realizadas em relação à avaliação do planejamento nos ajudaram a alcançar nosso objetivo de investigar a ação dos participantes levando em consideração suas reflexões teóricas desenvolvidas desde sua entrada na universidade até o momento pesquisado (segundo semestre de 2013, 6º período), uma vez que a eles foi solicitada essa descrição considerando os três eixos norteadores da sua graduação (usuário, especialista e docente).

Finalmente, os relatórios de estágio nos auxiliaram na busca para identificar as perspectivas dos sujeitos quanto ao ensino crítico de Língua Inglesa e as manifestações de criticidade encontradas durante o exercício docente por meio das atividades por eles elaboradas.

A partir da organização desses relatórios em 1. Introdução, 2. Metodologia (descrição da disciplina e caracterização do campo de estágio), 3. Fundamentação teórica norteadora da ação docente, 4. Relatos de observação da escola, da ação do professor efetivo da escola e da prática do AP enquanto professor estagiário, 5. Análise e reflexão sobre a prática docente de cada AP e 6. Considerações Finais, optamos por focar nos relatos, na análise e na reflexão (partes 4 e 5), partes que colocam em relevo a interpretação dos APs sobre sua ação, auxiliando-nos em nossa análise voltada de algum modo à reflexão e à formação do agente crítico e cidadão político nos espaços de formação.

Os planos de aula, em anexo no relatório (cf. Anexo C), produzidos pelos APs para a ministração de suas aulas, por sua vez, foram utilizados no intuito de nos auxiliar a perceber as perspectivas daqueles quanto à preparação de suas aulas: se levavam em conta o contexto de ensino, as experiências e o conhecimento prévio de seus alunos,

quais os meios que foram mobilizados para o planejamento das aulas e ainda como esses alunos-professores elaboraram atividades de modo a atender o propósito de desenvolvimento de criticidade e de cidadania de seus alunos em consonância com sua formação. Dessa forma, nos planos de aula foram observados os objetivos e os procedimentos utilizados em sala de aula para posterior análise e interpretação em confronto com o que os APs fizeram quando ministraram aulas, verificando também se esses APs atendem ao solicitado nos programas educacionais e no currículo do curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa da universidade pesquisada.

Tendo exposto o instrumental, afirmamos que a construção do objeto de uma pesquisa qualitativa é progressiva, levando em consideração três elementos, quais sejam: o campo, os dados coletados e a análise deles provinda (cf. DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012). Desse modo, o processo qualitativo não pode ser entendido como linear. As etapas são simplesmente ações que se justapõem e que são realizadas para atingir o objetivo e responder às perguntas propostas no início do estudo, tendo sido organizada, pois, para melhor entendimento das etapas, nesse texto de forma linear, para uma melhor visualização, não levando em conta a cronologia de sua realização.

Ademais, visando à validação desta pesquisa, Deslauriers e Kérisit (2012) ressaltam, citando Zelditch (1969) e Marshall e Rossman (1989), três critérios a serem seguidos: 1) a capacidade dos instrumentos de prover as informações desejadas; 2) a eficácia (custo, tempo, acessibilidade) dos instrumentos; e 3) a ética do pesquisador (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p. 139). Para além desses critérios, encontramos na utilização de métodos diversos e na confrontação dos dados fatores que validam e tornam científico este estudo.

As escolhas metodológicas apresentadas, para comportar e responder aos objetivos desta pesquisa, requerem ética, responsabilidade, ousadia e, acima de tudo, compromisso para com a validade dos resultados. É por essa razão que concordamos e fazemos uso da asserção de Deslauriers e Kérisit (2012, p. 150), postulando que “a

pesquisa qualitativa não se constrói unicamente a partir do que é dado [...]", pois é ela mesma uma escolha política (a partir da escolha do objeto). Essa dimensão política destaca o papel do pesquisador e confronta-o com seus outros papéis no mundo social onde vive, revalorando antigas distinções compartimentadas e estanques como teoria *versus* prática.

2.3 Os sujeitos de pesquisa e o contexto da geração de dados

Concebemos o sujeito em uma perspectiva discursiva, compreendendo-o como constitutivamente heterogêneo, histórico, fragmentado, plural e perpassado por diversos 'Eus' (FOUCAULT, 2002, FAIRCLOUGH, 2003, BAKHTIN, 2004, CORACINI, 2010, GALLI, 2010, HALL, 2014). Conseqüentemente, o conceito de identidade nos é apresentado como uma "celebração móvel", que é formada e transformada de modo contínuo nos sistemas culturais e sociais" (GALLI, 2010, p. 54). Dessa forma, Galli (op. cit.) nos propõe pensar esse sujeito como uma construção e não uma transformação, entendendo que esse último pode implicar linearidade.

Bruner (2001) concorda que nosso "Eu", nossa identidade, nada mais é que uma construção, constantemente criada e recriada por meio de nossas narrativas, constituída pelo outro por meio de nossas relações sociais. Implicada nos conceitos apresentados, assumimos essa concepção não essencialista, híbrida de nossa identidade, o que vai ao encontro das discussões pós-modernas que utilizamos como pano de fundo da nossa pesquisa (cf. MATTOS, 2010).

Pensamos para a reflexão posta aqui as identidades como "(re)posicionamentos constantes", a partir de teorias pós-coloniais e pós-modernas (JORDÃO; BÜHRER, 2013). Assim, acreditamos que a binaridade aluno-professor deve ser superada a partir do reconhecimento de um Eu constitutivamente híbrido. Essa mudança acaba por acarretar um descentramento do sujeito, conduzindo-nos a uma crise identitária, antes

considerado supostamente estável. Essa desestabilização se manifesta no sujeito aluno-professor de língua inglesa, pois este pode passar a entender-se como aluno ou como professor, falante de língua materna ou de Língua Estrangeira e, envolvido com discursos da sua língua ou da língua do outro (cf. JORDÃO; BÜHRER, 2013, p. 677).

O posicionamento exposto, porém, não elimina o conflito entre esses diferentes eus, mas pode levar ao entendimento de si e, conseqüentemente, ao entendimento do outro a partir da compreensão e da construção de novas formas de ser. O lugar em que os alunos estão “é, ao mesmo tempo, não ser nem um nem outro. Ser todos e não ser nenhum. É estar num lugar outro que não o de oposição, de fronteira, um terceiro espaço” (JORDÃO; BÜHRER, 2013, p. 677; BHABHA, 1989), como já o explica Freire (2005). Portanto, é uma identidade em constante processo (HALL, 2014), em constante construção.

Tendo em vista a concepção de sujeito adotada nesta investigação e de modo mais descritivo, apresentamos os nossos sujeitos de pesquisa como seis graduandos que vivenciaram no segundo semestre de 2013 (de 30/10/2013 a 14/04/2014) a disciplina referente ao estágio supervisionado na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Central, IES pública do Estado da Paraíba. No período de seu ingresso na universidade, primeiro semestre de 2011, esses sujeitos inauguraram o novo Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa, como citado anteriormente. Tal projeto decorre de fatores tais como:

- (1) atualização frente às mudanças paradigmáticas das ciências em geral e, em particular, no campo das Humanidades e na área dos Estudos da Linguagem;
- (2) mudanças efetivadas nas práticas e concepções pedagógicas do Curso desde a sua última reforma curricular; e (3) atendimento às exigências da atual legislação de ensino sobre as licenciaturas (UFCG, 2011, p. 7).

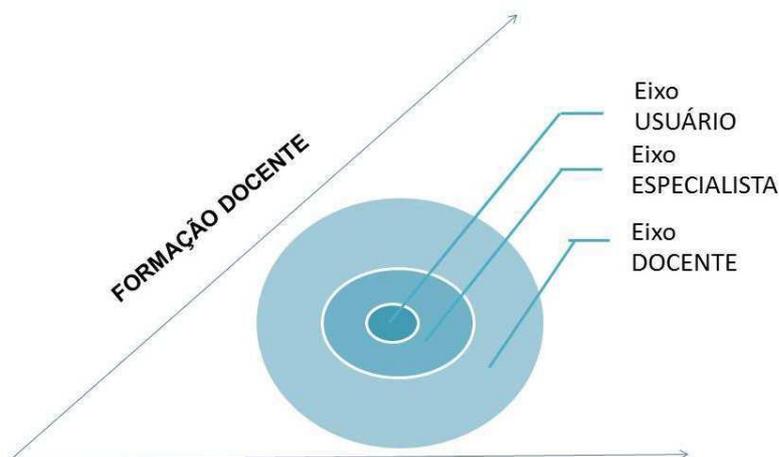
Em atendimento a essa nova proposta, o perfil do curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa consiste na indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão,

materializado em três eixos de formação, a saber: usuário, especialista e docente, visando

estimular o desenvolvimento, por parte de professores e alunos, da capacidade de reflexão, sistemática e contínua, sobre as práticas educativas com as quais se envolvem e que os habilita a orientar as atuais e futuras experiências de aprendizagem, bem como a enfrentar os problemas de ordem teórica, metodológica, política e ética, característicos de sua área de atuação (UFCG, 2011, p. 12).

O primeiro eixo destina-se a capacitar o graduando como professor, cuja formação inicial o leva a “usar adequadamente, nas práticas escolares, acadêmicas e sociais de interação, conhecimentos relativos à leitura (literária e não literária), à produção de textos (orais e escritos) e à estrutura e ao funcionamento da(s) língua(s) alvo(s) da habilitação” (UFCG, 2011, p. 14). O segundo eixo reza pela formação do especialista com “visão crítica e analítica das perspectivas teóricas e metodológicas adotadas nas investigações linguísticas e literárias” (UFCG, 2011, p. 14), ao passo que o terceiro eixo é voltado para a formação do docente habilitado a “articular saberes teóricos e práticos, com vistas à análise crítico-reflexiva da própria atuação e do contexto sociopolítico e educacional no qual estão inseridos” (UFCG, 2011, p. 14), conforme podemos ver na Figura 01, que segue:

Figura 01. Eixos da formação docente e sua relação



Fonte: Autora (2015)

Partindo desta figura, depreendemos a interconexão e recursividade dos três eixos da formação, que, por mais que indiquem competências distintas, constituem-se por um movimento que se retroalimenta constantemente e que aponta para a formação global do professor.

Como proposta de ação, o documento (PPC) sugere a adoção dos letramentos e dos multiletramentos para o trabalho em prol da construção da cidadania na sala de aula do ensino público básico, principalmente em se tratando da inclusão das TICs na educação, acreditando ser a implementação de projetos de letramento responsiva às demandas atuais das escolas.

Já é nesse contexto de mudanças e reformas que nos inserimos e que encontramos os nossos sujeitos. Também é neste ambiente onde adentramos após o início das discussões sobre os teóricos que poderiam embasar a prática de estágio desses professores em formação inicial para acompanhá-los durante o planejamento, a execução, a avaliação e a reflexão sobre as aulas assistidas e ministradas.

Como ressaltam Deslauriers e Kérisit (2012), a implicação [e acrescentamos a participação] do pesquisador na vida dos sujeitos no contexto privilegiado da universidade permite e fornece a ele um conhecimento que adquire valor epistemológico ao passo que pesquisador e pesquisados “fecundam-se mutuamente” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p. 140).

Decorre daí a importância da pesquisa, posto que busca descrever e interpretar a atuação e a atitude desses professores em formação frente ao contexto pós-moderno no qual estão imersos, a partir da premissa de que, como estudantes universitários, são sujeitos críticos que refletem sobre sua prática e procuram atuar na sociedade de forma a contribuir para a mesma.

Os sujeitos desta pesquisa, como supracitado, compunham a turma da disciplina *Estágio de Língua Inglesa: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*, com carga horária de 105 horas e 7 créditos, que tinha como objetivo “apresentar e discutir algumas perspectivas teóricas e metodológicas básicas a fim de contribuir com o desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando em Letras: Língua Inglesa [...]” (cf. Anexo A). Esta disciplina é composta por diversas atividades, a saber:

1. Leitura de documentos oficiais que norteiam o ensino no EF;
 2. Reflexões sobre a formação inicial do professor de língua inglesa;
 3. Características do professor de inglês contemporâneo;
 4. O papel do professor de inglês no Ensino Fundamental;
 5. O ensino das habilidades linguísticas (falar, compreender, ler e escrever);
 6. Avaliação de materiais didáticos;
 7. Critérios para seleção e preparação de materiais didáticos;
 8. Preparação e realização de estágio;
 9. Elaboração de relatório final da disciplina.
- (PLANO DE CURSO, 2013).

Nós acompanhamos os passos da referida disciplina detendo-nos, sobretudo, nas discussões dos alunos-professores no que se referia ao perfil e papel do professor no EF (momentos 3 e 4), às reflexões instigadas pelo docente responsável pela disciplina (momento 2, 3, 7 etc.), e à realização do estágio a partir das competências desenvolvidas ao longo do curso e retomadas nesta fase (momentos 5 e 8), percebendo este como um espaço e momento privilegiados da referida licenciatura.

Durante a disciplina, graduandos (em número de três) do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) antigo do curso de licenciatura em Letras - Língua Inglesa também assistiram aulas nessa turma, cuja disciplina era denominada Prática de Ensino de Língua Inglesa I. Assim, ambas as disciplinas foram ministradas em conjunto, uma vez que havia equivalência de conteúdo e este procedimento estava previsto no texto do novo PPC. Elucidamos, porém, que houve orientação particular com o professor formador para todos os alunos-professores que estavam divididos em três grupos de três em todas as atividades propostas.

As aulas da graduação iniciaram dia 30 de outubro de 2013 e tiveram fim ao dia 14 de abril de 2014. A pesquisadora entrou em sala dia 28 de novembro de 2013 e começou as gravações somente em 12 de fevereiro de 2014, com a permissão dos participantes e, conseqüentemente, do Comitê de Ética. As aulas aconteceram às quartas (4 h/a) e sextas (2 h/a), e também às quintas (4h/a) no mês de novembro. Nesse período, a pesquisadora costumava permanecer ao fundo da sala para conseguir observar o comportamento dos alunos e também para não causar constrangimento aos mesmos e/ou inibir sua participação.

Em decorrência da greve ocorrida na universidade, o calendário ficou irregular e as aulas daquele semestre somente retornaram nos meses finais do ano (outubro, período no qual os alunos da Rede Básica estavam se preparando para provas finais). Quanto à escola, esta iniciou seu semestre letivo regularmente, deste modo, incompatível com o calendário da graduação. Conseqüentemente, aos alunos-professores foram disponibilizadas somente 3 encontros, correspondentes a seis horas/aula.

Assim, em número de seis pesquisados, os alunos-professores foram divididos em dois grupos (Grupo A e Grupo B), dentro dos quais deveriam pensar, discutir e planejar as aulas conjuntamente. A ministração das aulas, no entanto, deveria ser feita por um e este deveria ser auxiliado pelos outros dois alunos-professores para quaisquer eventualidades. Na escrita do relatório, porém, cada um deveria escrever seu relato e análise reflexiva.

Pela incompatibilidade entre os semestres da escola e os da universidade, os alunos-professores observaram aulas na escola nos meses de dezembro (2013) e fevereiro (2014) e entraram *in loco* nos meses de março e abril de 2014, totalizando duas horas/aula para cada AP e seis horas/aula para cada Grupo. Cada aula tinha duração de 45 minutos (cf. Quadro 04) e contava com a observação da pesquisadora. Após as aulas ministradas, havia uma discussão em sala de aula, onde cada grupo relatava o que tinha acontecido, os problemas, os sucessos e insucessos, bem como sua percepção sobre os

eventos relatados. Lá, eram questionados e desestabilizados pelo professor formador e pela pesquisadora, de modo a refletirem sobre sua prática com vistas à adequação do próximo plano de aula e de sua prática docente futura.

Quadro 04 – Distribuição de horas/aula e alunos-professores no campo de estágio

Aluno-Professor (AP) Grupo (G)	Aulas ministradas (dias)	Carga horária
AP1 – G2	02/04/2014	2 h/a
AP2 – G2	26/03/2014	2 h/a
AP3 – G1	02/04/2014	2 h/a
AP4 – G1	26/03/2014	2 h/a
AP5 – G1	12/03/2014	2 h/a
AP6 – G2	12/03/2014	2 h/a

Fonte: Autora (2015)

O Quadro 04 nos auxilia a perceber a disposição dos alunos-professores em dois grupos distintos (G1 e G2), organização que proporcionou a produção dos planos bem como dos relatórios finais de estágio conjuntamente. Os critérios para a escolha desses sujeitos foram: a) Todos concordaram em participar da pesquisa; b) Todos faziam parte do novo PPC da licenciatura em Letras – Língua Inglesa; c) Todos estavam em condições semelhantes quanto à experiência profissional e expectativas docentes, e d) Todos estavam num momento em período de estágio em escola pública, interagindo com outros atores sociais.

Quadro 05 – Caracterização dos participantes

PARTICIPANTE	SEXO	IDADE (à época da geração de dados)	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL PRÉVIA	EXPECTATIVAS FUTURAS COMO PROFESSOR
AP1	Fem.	23 anos	Sim	Sim (universidade/tradutor)
AP2	Fem.	20 anos	Sim	Sim (Educação Básica)
AP3	Masc.	19 anos	Sim	Sim (universidade/tradutor/escolas de idiomas)

AP4	Fem.	20 anos	Sim	Sim (Educação Básica /universidade)
AP5	Masc.	24 anos	Sim	Sim (Educação Básica)
AP6	Fem.	20 anos	Sim	Sim (Educação Básica)

Fonte: Autora (2015)

Como também podemos ver, dos seis alunos-professores, 4 eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino, na faixa etária entre 19 e 24 anos, à época da geração dos dados (cf. Quadro 05).

Ao longo da escrita deste trabalho, utilizaremos as siglas AP1, AP2, AP3, AP4, AP5, AP6 para descrevermos sua condição de alunos-professores naquela instituição e diante daquele momento histórico e diferenciá-los do professor ministrante e dos alunos da educação básica. Alunos enquanto licenciandos em processo de formação em nível superior do Curso de Letras – Língua Inglesa e, professores, por estarem na posição de estagiários, vivenciando os desafios encontrados na profissão, bem como já o serem, em sua maioria, como pudemos observar no Quadro 05. Sempre faremos referência aos mesmos por meio do gênero masculino concordando com o gênero de aluno-professor. A sigla PF designará o professor formador, quem lecionou a disciplina e os acompanhou durante esse processo de integração teoria-prática desde o seu início; A e As denotarão aluno e alunos (do EF), respectivamente, P será utilizado para designar as falas da pesquisadora e Professora²⁷ designará a professora regente das turmas do Ensino Fundamental.

Longe de nos apoiarmos no paradigma positivista ao impessoalizar os sujeitos, considerando-os números ou siglas, justificamos a escolha destas por preservar de forma mais completa a identidade e o sexo dos sujeitos, em atendimento e respeito à ética na pesquisa. Por ser uma investigação com sujeitos humanos, duas questões tiveram que

²⁷ Este sujeito, apesar de aparecer em nossos registros, não se configurou como participante da pesquisa. Sua ação foi a de apontar o conteúdo que deveria ser ministrado pelos APs em sala de aula e manter o silêncio e a ordem, quando os APs não o conseguiam.

ser primordialmente consideradas: o consentimento dos sujeitos assegurando sua ciência sobre a pesquisa, além dos riscos e benefícios da mesma e a sua proteção contra quaisquer tipos de dano. Por isso, a preocupação em resguardar sua identidade, em termos claros quanto aos objetivos e área da investigação, em tratá-los com respeito de modo a favorecer sua participação integral e livre na pesquisa e na fidelidade aos dados gerados (BOGDAN; BIKLEN, 1991).

Dando continuidade à descrição, os alunos-professores (APs) estagiaram especificamente no 4º ciclo do Ensino Fundamental (9º ano) na disciplina de Língua Inglesa em uma escola da rede pública estadual da Paraíba. Esta escola, reformada recentemente, localiza-se em um bairro central de uma cidade de porte médio no Estado da Paraíba, e conta com 10 salas de aula, em geral pouco amplas e ventiladas, com 30 alunos em média, com faixa etária entre 14 e 15 anos de idade. Apesar disso, a escola possui boa estrutura física com sala de professores, biblioteca e recursos audiovisuais para auxílio aos professores, quando solicitados com antecedência. O tema gerador da escola, de caráter interdisciplinar, que deveria ser contemplado nas aulas dos APs naquele ano letivo (2014) foi “Arte na escola: inserção social e entretenimento”. Apesar deste imperativo, os APs tinham liberdade para decidir como materializariam este tema em suas aulas, cabendo-lhes a escolha de textos, de atividades e de metodologias/abordagens a serem utilizadas.

2.4 Os procedimentos e as categorias de análise

Nesta subcategoria, apresentaremos os procedimentos seguidos e as categorias adotadas para a análise do *corpus*. No rol dessas ações elencadas, de forma sistemática, mas não-sequenciada lógica-temporalmente, pudemos depreender dos procedimentos: a) observação de aula para entrosamento com os APs; b) entrega de termo de consentimento para validação e execução da pesquisa; c) realização de entrevista com

cada um dos alunos-professores, gravadas em áudio; d) transcrição do áudio de acordo com as normas adotadas por Pretti (1999); e) observação de aulas da disciplina; f) preparação de aulas com e pelos sujeitos; g) observação de aulas ministradas pelos APs, acompanhados por anotações da pesquisadora; h) recolhimento de narrativas; i) recebimento de relatórios da disciplina; j) confrontação de todos os dados gerados e k) análise final; o processo dinâmico e não linear da pesquisa qualitativa.

Nessa perspectiva, desde a observação das aulas até a confrontação dos dados, atentamos para atitudes que poderiam caracterizá-los como sujeitos críticos e/ou para momentos nos quais o desenvolvimento de criticidade fora observado. Métodos/instrumentos como entrevistas, narrativas e relatórios foram necessários para detectar as percepções dos sujeitos sobre sua formação, além de se configurarem como um meio privilegiado para investigarmos o trânsito dos usuários, desde a entrada na universidade até a atuação docente por meio do estágio.

Como uma pesquisa qualitativa em constante mudança e construção, necessárias se fizeram várias leituras do material coletado, de modo a desconfiar, a questionar e a encontrar categorias que pudessem generalizar e abarcar a totalidade desses dados. Dessa maneira, concentramo-nos na interpretação sob dois vieses, que se tornaram nossas duas categorias, possibilitando o entrelaçamento de toda a informação obtida através dos diversos métodos de coleta utilizados. Estas são: a) Língua Inglesa como objeto de estudo e b) Língua Inglesa como objeto de ensino. Essas categorias de caráter amplo buscam verificar a formação e o desenvolvimento de um agenciamento crítico mobilizado por atitudes questionadoras, desestabilizadoras e políticas, isto é, manifestação de criticidade dos APs exercendo seu papel social enquanto professores de Língua Inglesa. Mais do que isso, a aferição de atitudes se alia à perspectiva já citada por Kumaravadivelu (2013): ao novo *status* do conhecimento e do *Self*.

Com vistas à concretização da análise, geramos diversos questionamentos, tencionando um maior direcionamento de olhar, o qual foi guiado pelos dados coletados.

Por essa razão, não nos detemos na análise dos sujeitos de forma individual, mas de forma coletiva com uma visão pormenorizada, entendendo ser o nosso objeto de pesquisa a formação de criticidade do AP. Diante dessa busca por indícios capazes de desvelar a complexidade dos dados, partimos de generalizações, para, a partir dessas, buscarmos exemplos nas ações individuais dos seis APs. Tais questionamentos e reflexões serão mostrados no capítulo seguinte.

Finalmente, ressaltamos e reiteramos a importância da concatenação e constante fecundação entre a teoria, os dados e respectivas análises, percebendo que é essa dinamicidade da pesquisa que confirma a ideia de que são os dados quem guiam os pesquisadores na escolha da fundamentação e do método.

CAPÍTULO 3:

AFINAL DE CONTAS, HÁ CRITICIDADE AQUI?

“É hora de aprender com a heterogeneidade ao invés de reduzir o mundo (e nosso entendimento deste) em uma visão binária. Ao invés de tentar eliminar a diferença e construir um mundo sem conflito, ao invés de valorizar a homogeneidade e a padronização, é tempo de reconhecer que tais desejos implicam estagnação, uniformidade, paralisia; que o aprendizado, o movimento, o desenvolvimento pressupõem a recusa da resignação e do comodismo, uma indagação constante por alternativas, uma curiosidade sem fim que incita a abertura para uma outra forma de aprender” (JORDÃO, 2009, p. 97).

Neste capítulo, apresentamos nossa análise a partir de um olhar verticalizado sobre os dados sistematizados no capítulo anterior. Para tanto, este foi organizado em duas partes, correspondentes às nossas categorias de análise: 1) Língua Inglesa como objeto de estudo, contemplando os APs em situação de estudo no lócus formativo da universidade e 2) Língua Inglesa como objeto de ensino, abarcando a prática docente daqueles APs, em situação de ensino.

3.1 Língua Inglesa como objeto de estudo

Almejando uma visão holística e mais fundamentada de nossos dados, partimos de perguntas (nos instrumentos entrevista e narrativa) voltadas à Língua Inglesa, nas quais os APs eram incentivados a opinar sobre esta e sobre o que os motivou a estudá-la em sua formação em nível superior. Suas falas, responsivamente, giraram em torno do *status* da língua como internacional, das implicações desta língua e de seu ensino no Brasil e qual a influência sofrida/gerada a partir de seu estudo. Os dados conseguintes, portanto, demonstram APs em situação de formação, valorando seu objeto de estudo, o

que os situa mais fortemente no eixo usuário e especialista, dentro da proposta do PPC que norteia seu curso (cf. Fig. 1).

Desse modo, para trazer a discussão sobre a internacionalização ou ainda mundialização do inglês e a sua hegemonia no mundo global e pós-moderno, destacamos as falas de AP5 e de AP4. A primeira responde a pergunta “Qual a importância da língua inglesa para você?” e a segunda traz um excerto da narrativa de Ap4 sobre seu processo formativo.

Excerto 1

AP5: é... eu sempre *gostei* muito de inglês, desde criança...é... e *o inglês tá em tudo...* se a gente observar assim, *hoje em dia, o inglês tá na tecnologia, no nosso dia a dia...* a gente de repente vai usar um *pendrive*, ah vai numa numa cantina e compra um *Trident*, uma *Halls...* e eu escolhi assim ser professor de língua inglesa porque eu sempre *admirei muito quem falava, sempre achei o máximo*, e a partir da minha prima que também é professora de inglês... quando eu via assim, quando eu chegava na casa da minha tia e via ela enrolando a língua, pra mim *aquilo era tudo...* e desde então o inglês teve essa *importância fundamental* na minha vida que eu tive até de seguir essa carreira mesmo como professor de língua inglesa (Entrevista de AP5, grifos nossos²⁸).

Excerto 2

AP4: desde pequena eu sempre *gostei* de inglês, e eu eu sempre gostei de assistir muito *filme... música...* essas coisas então... sempre teve *importância grande* e eu comecei a apr a querer ... eu sempre fui curiosa... então eu comecei a aprender justamente para tentar entender o que tinha lá nos filmes e tal... aí por isso sempre foi bem presente e eu entrei na universidade porque eu sempre gostei de inglês e eu gostava também de ensinar... eu tinha facilidade em ajudar os outros, então eu juntei uma coisa à outra e sou professora de inglês (Entrevista de AP4).

Nesses tempos de globalização, Kumaravadivelu (2013) destaca a existência de dois processos: a globalização econômica e a globalização cultural. A primeira vem demonstrar o grande impacto que esse processo vem causando sobre a produção, a distribuição e o consumo de bens, articulando a sociedade global ao crescimento econômico mundial, proveniente do também crescente consumismo. Parece-nos, portanto, que nessas falas, faz-se notório o discurso da globalização atrelado à

²⁸ Neste e nos próximos casos, os grifos serão nossos.

importância dada à Língua Inglesa pelos APs. Por meio da recorrência a palavras como *Pendrive*, *Trident* e *Halls* percebemos o discurso capitalista das grandes multinacionais e o apelo feito a seus produtos. Por sua natureza global, essas grandes corporações acabam por ditar o que é local, de forma a hibridizar (JORDÃO, 2004, 2009; BHABHA, 1998) e naturalizar esse discurso.

O segundo processo, a globalização cultural, “tem formatado os fluxos globais de capital cultural, conhecimento informado e formação identitária²⁹” (KUMARAVADIVELU, 2013, p. 4) ao resultar do contato cada vez maior entre os países do globo, favorecendo a criação de uma consciência cultural global. Esta, porém, não implica na inexistência de tensões, ressaltando o modo complexo como os espaços e as identidades influenciam-se mutuamente. Nestes termos, os APs atribuem tamanha relevância em virtude da indústria televisiva e da mídia que transmitem seus produtos e os vendem como sendo parte da cultura ocidental e, portanto, dominante. Isto é, o local está globalizado e o global está cada vez mais localizado (cf. KUMARAVADIVELU, 2006). Crystal (1997) parece concordar com essa assertiva, quando afirma que o inglês deve ser considerado global também por causa de fatores que envolvem o comércio e a indústria de filmes, séries e músicas, principalmente norte-americanas.

Por se localizar no entremeio, na articulação entre o local e o global, reconhecemos a língua inglesa como uma língua de fronteira, da qual “as pessoas se apropriam para agir na vida social (...) fazendo esta língua funcionar com base em histórias locais” (MOITA LOPES, 2008, p. 333 apud OLIVEIRA, 2012, p. 113). Esse hibridismo reconhecido no conceito de fronteira seria

um modo de conhecimento, um processo para entender ou perceber o movimento de trânsito, ou de transição ambígua e tensa que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, sem a transcendência das condições complexas, conflitantes, que

²⁹ [...] is shaping the global flows of cultural capital, interested knowledge, and identity formation.

acompanham o ato da tradução cultural (BHABHA, 2000(b) apud MENEZES DE SOUZA, 2011, p.1),

e nos colocaria, portanto, no terceiro espaço, ou no chamado entre lugar, um espaço híbrido entendido como possibilidade de ver a polaridade como um elemento produtivo a partir de um novo posicionar-se, isto é, um espaço de negociação, sempre possível de ser alterado (JORDÃO, BÜHRER, 2013).

Para além de questões globais, podemos perceber também discursos que são repassados e que se renovam por meio da historicidade e do dialogismo já clamados por Bakhtin (2004). Ou seja, segundo esse autor, o discurso é dialógico e polifônico, sendo parte de uma cadeia que estabelece o diálogo entre os textos anteriores e os posteriores. Desta forma, um texto aparentemente não dialógico possui vozes que ora respondem ora antecipam outros discursos por meio da interação. Esse conceito de vozes traz à tona a abordagem da linguagem como espaço de luta hegemônica, ao passo que proporciona a análise do que está escrito (texto) e das escolhas que foram feitas, a fim de articulá-las e significá-las de acordo com a vontade do produtor.

Interessante pensarmos aqui na língua como espaço de luta hegemônica e localizar o seu estudo no curso de formação de professores ora estudado. Ao passo que os APs trazem a LI como global, onipresente, de fundamental importância para o comércio, para as comunicações, para a mídia e para a tecnologia como exemplos de discursos hegemônicos perpassados e perpetuados na fala deles, em sala de aula entram no embate com o professor formador (PF) ao tentar introduzir um movimento de desconstrução, como mostrado no excerto 3:

Excerto 3

PF pergunta o que move o ensino de inglês em Campina Grande. AP fala sobre a tecnologia, o material de engenharia elétrica, filmes divulgados no exterior, pessoas que saem para estudar cinema fora do país. AP argumenta que o que leva à ascensão é o inglês. AP retoma dizendo que é por o inglês ser uma língua global, da moda, da comunicação internacional, da superação da quantidade de falantes não nativos em vista dos nativos. AP acrescenta sobre a aparência, a imagem.

Após essas colocações, PF insinua que o inglês vai perder o status em virtude do declínio dos EUA como potência mundial. Todos os APs se entreolham como se não acreditassem. PF aposta no mandarim como a língua que será ensinada para fins econômicos. AP1 diz que mandarim é feio. [...]

Em face do discutido, PF traz a proposta dos Letramentos para analisar discursivamente o pensamento de cada grupo (Notas de campo, dia 12/02/2014)³⁰.

Notamos nitidamente o estranhamento ocorrido diante da afirmação do PF em relação ao *status* da LI. Naquele ambiente, parece-nos que o discurso legitimado no pensamento dos APs deveria favorecer a supremacia da LI. Mas não foi o que aconteceu. Apoiado numa abordagem voltada aos letramentos, PF promoveu um momento de desconstrução para que houvesse a expansão de perspectivas, como proposta por Monte Mór (2013). Como professores em formação, estes devem ser levados a questionar e a ver outras possibilidades, uma vez que a língua não é transparente, portanto, passível de vários significados que foram ou serão atribuídos por outrem para circulação na sociedade. Naquele contexto de formação, o questionar instaura a dúvida sobre algo que era considerado consenso absoluto, e esta instabilidade promovida pela crise gera conhecimento ou novas formas de compreender algo.

Ainda apoiados neste excerto, este movimento para a criticidade partiu de uma pergunta localizada (O que move o ensino de inglês em Campina Grande?), o que os levou a pensar além do que escutam e reproduzem, pois deveriam fundamentar suas respostas em fatos cotidianos. Caracterizamos assim a sala de aula como o ringue e a argumentação de cada um como os lutadores, incluindo o de PF que possui lugar privilegiado naquela situação de ensino. Neste espaço de lutas travadas, vemos que o dissenso também levou à ampliação de visão dos APs e que estes discursos de algum modo constituem e/ou constituirão seu fazer profissional e suas identidades enquanto usuários da língua.

³⁰ Excerto será retomado (como Excerto 25) mais adiante com outros propósitos.

O conceito de vozes também se materializa na fala de AP5 quando trata da onipresença do inglês, corroborando sua supremacia, e ainda no trecho que explicita a influência de outrem (neste caso, sua prima) para seu encantamento para com a língua, explicando o porquê de sua escolha profissional. AP4, ao trazer o gosto pelos filmes e músicas em LI, revela outras vozes que o constituem como falante, amante e futuro profissional da língua, considerando que esses foram os motivos que o impulsionaram a optar por aquela licenciatura.

Parece-nos ainda que há na memória coletiva de AP5 e AP4, ou do local de onde vêm, a supervalorização desse idioma (“eu escolhi assim ser professor de língua inglesa porque eu sempre admirei muito quem falava, sempre achei o máximo” – excerto 1) por fatores diversos: pelos processos de colonização e consequente submissão ao que é/se apresenta como mais moderno, global e potente (militar e economicamente); pelo desenvolvimento econômico e político dos países que assumem o inglês como primeira língua; por representar prestígio, como ressalta Rajagopalan (2003) e experienciar atualmente grande valorização por causa da sociedade globalizada na qual vivemos (DUBOC; FERRAZ, 2011), marcada também pela crescente busca por informação e pela necessidade de comunicação global, como apresentamos no Capítulo 1.

Questões de identificação sobressaltam aos olhos ao lermos os excertos 1 e 2, principalmente se relacionarmos essas à cultura, por eles entendida como a transmitida pelos filmes e séries, isto é, os legados culturais de determinado país. Ao narrar “Desde pequena eu sempre *gostei* de inglês, e eu... eu sempre gostei de assistir muito filme, música, essas coisas, então, sempre teve importância grande [...]”, AP4 vê no acesso aos legados culturais a aprendizagem da cultura do país, mostrando-se receptivo à língua e a tudo o que ela comporta, sem reconhecer, contudo, as relações socioculturais que se estabelecem nessas produções. Para AP4, tentar entender filmes e músicas foi o caminho para a entrada e aceitação na cultura do outro e, conseqüentemente, para

escolha de sua profissão, sendo um dos fatores que o motivou para a escolha e entrada no curso Letras – Língua Inglesa.

Abarcando outras perspectivas, AP6 recorre a questões de viés hegemônico, que apresentam a língua inglesa como mundial, e, assim sendo, postula ser o seu domínio mais do que necessário, essencial para a vida em sociedade. Vejamos nos excertos que seguem:

Excerto 4

AP6: A importância da língua inglesa... Primeiro é uma *língua mundial... world English global English...* é a língua do mundo assim... hoje em dia sem inglês... a formação é necessária... hoje em dia cê ter *saber falar fluentemente inglês* pra formação... muito importante.[...] (Entrevista de AP6).

.....

Excerto 5

AP6: Decidi estudar Letras, mais especificamente a língua inglesa, porque sempre estive em contato com a língua através de *músicas, seriados e filmes* e, com o passar do tempo, descobri que eu era capaz de entender as letras das músicas simplesmente ao escutá-las, e de entender o que personagens de filmes ou seriados diziam sem muita dificuldade (Narrativa de AP6).

Como ressalta Kumaravadivelu (2006), é a Língua Inglesa como global a responsável pelos processos de criação e propagação dos ideais globalizantes, e ainda, consoante Kum (2006 apud LONGARAY, 2009), a responsável por assegurar a supremacia do inglês. Entendemos, assim, que os filmes, as músicas e os seriados dos quais trata AP6, bem como AP5, AP4 (mostrados anteriormente) e AP1 (a ser mostrado) em suas entrevistas, confirmam o ideal hegemônico de inglês como língua global e indispensável (*hoje em dia sem inglês... excerto 4*) e mantém o *status quo* da língua, mas um inglês específico, o que está presente nos meios de comunicação.

Para além (mas ainda corroborando as) das visões apresentadas, AP3 e AP1 demonstram o entendimento da língua como um instrumento capaz de auxiliá-los a obter outros fins. Vejamos:

Excerto 6

AP3: pra mim a língua inglesa ela *expande os horizontes...* você tem a oportunidade de conhecer várias pessoas de várias partes do mundo... de ser

multicultural... se comunicar com pessoas que tão na China na África... sei lá... em Singapura em vários lugares do mundo... não só nesses países que falam a língua inglesa como língua nativa língua primeira... primeira língua (Entrevista de AP3).

Entendemos o conceito de expansão de perspectivas segundo Monte Mór (2011, 2013) como a evocação de uma educação voltada para a criticidade que não substitui a necessidade de aprendizagem da língua em si, mas a complementa a partir da problematização das visões plastificadas e homogeneizantes e da possibilidade de questionamento e ampliação das representações absolutas e tidas como verdadeiras. Nesse sentido, ao evocar o conceito de expansão, parece-nos que AP3 tenciona utilizar a língua para atender às suas necessidades, de modo a inseri-lo nas discussões, nos debates mundiais, colocando em relevo a necessidade da língua por vias da multiculturalidade.

Destacamos três reflexões levantadas por AP3 a partir do excerto 6: 1) a comunicação e inteligibilidade como foco do ensino de línguas; 2) a multiculturalidade presente e necessária no mundo atual, e 3) a importância da inserção de outros países que adotam a LI como segunda língua (*outer circle*³¹: Índia, Nigéria, Singapura) ou língua estrangeira (*expanding circle*: Brasil, Rússia, China), descentralizando e tangenciando os países do *inner circle* (Grã-Bretanha, Estados Unidos e Austrália) e seu poderio sobre a mesma. Como resultado, a Língua Inglesa carrega conotações funcionais, isto é, ela é considerada também um instrumento.

A primeira reflexão amplia o horizonte dos estudantes/professores de línguas, que antes estavam fechados buscando a perfeição ou a imitação de um modelo inatingível (porque inexistente) de falante. Aqui cabe a discussão sobre o *World English*, proposto por Rajagopalan (2003, 2014), fazendo referência ao inglês hibridizado, a um inglês mestiço que contempla características das identidades locais, isto é, da cultura do

³¹ Termos cunhados por Kachru (1997). Em Português: Inner Circle: círculo interno; Outer circle: círculo externo e Expanding Circle: círculo em expansão.

falante, e que, nem por isso, perde sua inteligibilidade. Ao contrário, a língua pertence a quem dela se apropria e não mais depende de seus falantes primeiros (“nativos”) para modificá-la, entendendo que a língua muda de acordo com o tempo e com o uso que dela seus falantes fazem.

A segunda reflexão decorre da primeira: a multiculturalidade é realidade atualmente. Pouco ou quase nada se fala de pureza em virtude também dos processos globalizantes, nos quais espaço e tempo deixam de ser demarcados e as fronteiras quase inexistem. Como poderíamos então falar de um inglês puro para nossos alunos, se compreendemos um mundo multi, glocalizado³², onde cada um de nós é heterogêneo, formado com e a partir do outro? Assim também é a língua: plural, heterogênea, mestiça e contextual.

A última reflexão proposta vem confirmar toda a fala de AP3. Mais do que depositar a relevância da língua na comunicação, AP3 lista locais – China, África, Singapura – que não possuem a LI como língua oficial, ora sim a utilizam para comunicação internacional, por fatores políticos e econômicos, isto é, para atender às suas necessidades.

AP1, como bem ratifica em sua fala, utiliza-a como um instrumento para atingir outros fins, quais sejam o de ler textos no original, aprender outras línguas acessíveis somente por meio do inglês, e ainda assistir e entender séries nessa língua sem a necessidade de tradução. Reconhecemos assim que a funcionalidade é um fator importante para que haja relevância, e, portanto, motivação com vistas à aprendizagem daquela.

Excerto 7

AP1: na verdade eu uso a língua inglesa mais como *instrumento* ... é... pra *adquirir conhecimentos* e... como eu gosto muito de ler e eu gosto especialmente de literatura inglesa... então eu gosto de ler o original... então eu fui aprendendo por conta disso... [...] e eu também uso como ponte para outros conhecimentos éhh::: não só relacionado à língua relacionado a meu curso

³² Termo usado por Robertson (1992 apud KUMARAVADIVELU, 2006).

éh:: mas relacionado a outras áreas também... eu por exemplo... eu tô estudando coreano eu tô estudando por mim mesma... só que não tem texto ... é... livro-texto em português... eu só acho livro-texto em inglês... então isso *facilita* minha vida saber inglês... se eu num soubesse inglês eu não podia aprender essa outra língua também... e também questão de ... de *cultura* né? porque as *séries* que eu assisto... a maioria das séries que eu assisto... a maioria das músicas que eu escuto estão em língua inglesa e eu num quero ser aquele tipo de sujeito que escuta uma coisa... assiste uma coisa sem sem tá entendendo plenamente que está sendo é.. passado ali.. então eu uso o inglês pra isso também (Entrevista de AP1).

Trazemos aqui o conceito de agência proposto por Bhabha (1998) e retomado e também discutido por Jordão (2009, 2013) na perspectiva educacional. Para aquele pesquisador, a agência

requer uma fundamentação, mas não requer que a base desta fundamentação seja totalizada; requer movimento e manobra, mas não requer uma temporalidade de contiguidade ou acumulação; requer direção e fechamento contingente, mas nenhuma teologia e holismo (BHABHA,1998, p. 257).

Dito de outro modo, agência seria a intervenção dos indivíduos no processo social; sujeitos da ação nos mais variados espaços, mas principalmente na escola.

Para Jordão, a agência ocorre no terceiro espaço, no local híbrido, heterogêneo, mestiço e de constante instabilidade e mudança. Isto é, a agência é uma prática constante de reflexão, que centraliza a transformação e a reavaliação de procedimentos interpretativos. Em seus próprios termos,

agência não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias e conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo (JORDÃO, 2010, p. 432).

Considerando o conceito exposto, AP1 demonstra agência ao entender a língua e fazer o melhor uso dela para atingir seus objetivos. Ao final de sua fala, quando destaca que não deseja “ser aquele tipo de sujeito que escuta uma coisa... assiste uma coisa sem... sem tá entendendo plenamente que está sendo é:. passado ali [...] (excerto 7)”,

AP1 evidencia que questiona o que vê e escuta, não consumindo alienadamente tudo o que lhe é apresentado, apesar de aqui transparecer também uma visão de língua como transparente, contrastando com o que diz anteriormente sobre língua como discurso, o que manifesta a crise em que se encontra.

Em linhas gerais, por meio dessas visões em torno da LI, percebemos que questões como identificação, facilidade ou contato com os legados culturais (músicas, filmes e seriados) nesse idioma foram as que mais se sobressaíram (excertos 1, 2, 5) como fatores de interesse para o estudo da LI, isto é, recuperando o eixo usuário e especialista, mais intensamente.

Os discursos hegemônicos e imperialistas da língua inglesa foram os que ainda se apresentaram como predominantes nas falas dos APs, apesar de enxergarmos a presença de uma consciência de língua desterritorializada, pertencente a qualquer usuário e muito relevante também na era da globalização; uma língua que deve dar acesso aos debates internacionais e servir aos interesses individuais e coletivos de uma comunidade; não uma que segrega e homogeneiza um povo.

Para além dessas considerações, podemos ressaltar certo posicionamento diante da língua quando os APs a evocam como a língua que se faz presente em tudo (excertos 1 e 4) e que potencialmente pode inclui-los nos debates correntes da ciência, da tecnologia, das relações humanas, entre outras (excerto 6 e 7). Ou seja, eles atribuem importância e valor ao seu aprendizado por vias funcionais, situando-a em um contexto local e vinculando-a ao contexto global, como verificamos ainda no excerto 8:

Excerto 8

o próprio papel da língua inglesa se torna muito mais crítico... antigamente eu pensava... ah:: é a língua inglesa que em qualquer lugar do mundo você chega e você pode usar... não... nem sempre... mas mesmo quando é usada... que língua inglesa é essa? é aquela que você estudou da escola? NÃO É... o que é que tem de diferente nessa língua inglesa? como os outros povos... utilizando essa língua... vão influenciar essa língua? então éh:: isso bem interessante... eu gosto... eu particularmente gosto (Entrevista de AP1).

Na fala de AP1, identificamos a problematização feita em torno da LI e dos discursos que a ela são remetidos, ao mesmo tempo em que percebemos o processo de desconstrução dessa visão a partir de sua entrada na universidade, marcada pelo advérbio 'antigamente'. Ao questionar 'que língua inglesa é essa? 'é aquela que você estudou da escola?', 'o que é que tem de diferente nessa língua inglesa?' 'como os outros povos... utilizando essa língua... vão influenciar essa língua?', AP1 demonstra a crise gerada quanto ao entendimento do *status* da LI e a conseqüente desestabilização e problematização ocorrida neste processo, que resultou no desenvolvimento de sua criticidade. De modo claro, vemos que ele não se contentou com as visões fechadas e já aceitas, mas deu abertura ao dissenso que promoveu a expansão de perspectivas de AP1.

Enfim, o uso feito da LI presente na fala dos APs, especialmente o mostrado no excerto 8, fornece indícios de criticidade, por vias da problematização e da contextualização necessária ao ensino da língua. A língua não pode ser estudada fora de um contexto e sem possuir função alguma: seu papel "se torna muito mais crítico".

Noutro momento, quando questionado sobre a sua formação inicial em língua inglesa a partir da questão "Como você percebe o ensino de língua inglesa na sua universidade?", mais focados no eixo docente, AP5 respondeu:

Excerto 9

AP5: *não é um ensino apenas gramatical... é um ensino que o aluno ... faz com que o aluno observe reflita sobre tudo o que está em volta da língua... não apenas regras gramaticais... mas o contexto a cultura... o o porquê de se trabalhar com língua seja materna ou estrangeira* (Entrevista de AP5).

Inicialmente, é destacado por AP5 o papel da formação na universidade, que não se restringe ao ensino e a aprendizagem da competência linguística somente – apesar de atribuí-lo grande importância também – mas que leva à reflexão e à consideração do contexto, da cultura, da competência profissional (cf. excerto 9). Essa visão revela que

AP5 está ciente da necessidade de se considerar a língua e tudo o que ela abarca e mais ainda sobre a formação de um docente, que, para além de usuário e especialista da língua, é um profissional capaz de lançar mão de saberes teóricos e práticos para reflexão sobre sua agência nos mais diversos contextos nos quais está inserido.

Ainda no excerto 9, AP5 afirma o reconhecimento que é feito pelos professores formadores da competência comunicativa dos alunos-professores, isto é, a formação de professores que, além de regras gramaticais (competência linguística), saibam utilizá-las em contexto, valorizando o uso em detrimento da forma unicamente. É nesse excerto que vemos também a preocupação com o desenvolvimento de professores usuários da língua em resposta a tantas críticas feitas aos professores da rede pública, que seriam incapazes de se expressar na língua-alvo, contribuindo para que seus alunos não aprendessem inglês na escola.

No excerto 10, corroborando a fala de AP5, AP1 comenta:

Excerto 10

AP1: [...] na universidade *eles vão puxar mais* de você éh:: em que sentido? eles querem que você demonstre que você compreende que você é capaz de *usar a língua* de forma eficiente... eles querem que você leia e que você produza na língua e que você adquira outros conhecimentos através da língua... não só aprender a língua pra utilizar tipo se você for viajar... eles querem que você *reflita sobre* a língua também... *não só na* língua... então isso éh:: isso é bacana... e também voltando muito pro *ensino* [...] (Entrevista de AP1).

AP1 reitera o que foi relatado por seus companheiros no que se refere ao papel da universidade em estabelecer a conexão entre teoria e prática e em formar um professor usuário da língua e crítico da mesma, capaz de refletir “sobre a língua também, não só na língua”. Nessa perspectiva, notamos que AP1 percebe as ações e as motivações de seus professores (“os professores sempre batem nisso/eles vão puxar mais de você/eles querem que”) para o ensino da língua com vistas à sua comunicação fluente, uma vez que serão professores de línguas e, conseqüentemente, responsáveis pelo ensino/aprendizagem de muitos outros.

Ampliando essa visão, AP5 e AP1 revelam saber da importância de expandir os horizontes para além da letra, indo ao encontro do contexto de produção, à cultura dos falantes e ainda à sua função ali na universidade, o ensino. Esta situação pode ser explicada pelas disciplinas de Língua Inglesa que os acompanham até o quinto período da graduação (Língua Inglesa I a V, Sintaxe, Semântica e Pragmática da LI) bem como as que se dedicam à sua formação pedagógica, como Psicologia Educacional, Fundamentos da Prática Educativa, Psicologia da Adolescência, Política Educacional no Brasil, Psicologia da Infância, Paradigmas de Ensino, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa (LE), Planejamento e Avaliação, até então vistos pelos alunos até o sexto período (cf. PPC – Anexo A). Dito de outro modo, os APs estudam a língua de forma holística, que relaciona os saberes e os torna significativos, porque reais e contextuais.

Os APs percebem a relevância da conexão que deve ser estabelecida entre a teoria e a prática, destacando o papel do seu espaço de formação como um local privilegiado para tal. Uma sala de aula cujo ensino ultrapassa e supera o lugar comum das regras gramaticais e que concebe a língua como uma prática social e não como um sistema de regras descontextualizadas e com fim em si mesmo. Essa visão se faz presente e é um dos objetivos do currículo em vigência: a integração e retroalimentação das disciplinas, de modo a relacionar teoria e prática durante todo o curso (cf. UFCG, 2011).

Por meio das entrevistas também se faz notável a reincidência da palavra reflexão como conceito-chave na formação dos APs. Apresentamos, por isso, as respostas de alguns APs no que concerne à mudança de perspectivas em vista da língua e de seu ensino a partir da entrada desses sujeitos na universidade.

Ao serem questionados se a sua visão quanto à língua inglesa e ao seu ensino tinha mudado depois de sua entrada naquela instituição, eles pontuaram:

AP3: mudou principalmente por conta do da questão do *ensino*... eu diria... se no começo por exemplo estaremos (sic) mais focado (sic) em ensinar a língua pela língua... agora a gente já tem uma *perspectiva maior* de se abarcar... por exemplo... pode trazer músicas e inclusive inserir que a a *língua tá em qualquer lugar inclusive até no próprio dia a dia de um estudante brasileiro na sua própria comunidade*... não tá totalmente além dele... *tá tão perto da gente que a gente nem imagina*... são aquelas questões até das próprias *crenças que a gente vem construindo* desde o ensino médio desde que a gente começa a aprender e quando a gente chega *aqui a gente começa a desconstruir* (Entrevista de AP3).

Excerto 12

AP5: [...] assim na escola de nas escolas de idiomas não só aqui de X... mas como eu acho do Brasil eles sempre têm aquela perspectiva de você... ah, você quer aprender inglês, você quer aprender que inglês, o britânico ou o americano?... e quando chega aqui a gente vê que *o brasileiro tem as suas particularidades de falar inglês não é? o africano tem a sua particularidade de falar inglês*... isso a gente vê assim de forma geral... que não...é bom você ter assim aquele *accent*... o sotaque... mas mas éh:... *cada indivíduo tem a sua identidade em termos de língua*... então o brasileiro tem a sua particularidade de falar inglês também (Entrevista de AP5).

A mudança é ratificada em todos os excertos elencados, dado que os APs reconhecem partir de um lugar e ir para outro no qual é necessária a ruptura com antigas visões fechadas (ensino da língua pela língua; pertença territorial de determinado idioma; supremacia de sotaques privilegiados, para citar alguns). AP3 nitidamente confirma essa mudança de perspectiva como alguém que, antes de entrar na universidade, pensava que o curso preparava linguisticamente os graduandos, ao passo que atualmente vê outras questões, especialmente o ensino e tudo o que ele envolve – eixos usuário, especialista e docente. Reconhece ainda a situacionalidade da língua, que está “em qualquer lugar... inclusive até no próprio dia a dia de um estudante brasileiro na sua própria comunidade” (excerto 11). Isso, dentre outras coisas, dá a possibilidade de trabalhar a língua de forma menos artificial, utilizando todo o potencial dos alunos, de suas necessidades e do contexto para atingirem tal fim. Afinal, a língua “tá tão perto da gente que a gente nem imagina” (excerto 11).

Faz-se interessante e necessário ressaltar a desconstrução salientada pelo próprio AP3 de suas crenças aprendidas, segundo ele, desde o Ensino Médio e que são

questionadas e desconstruídas em seu processo de formação docente. Esse termo, advindo de Derrida (1988), vem, neste trabalho, baseado em Menezes de Souza (2011), designar um exercício de desnaturalização do que é entendido como autoevidente e universal. Isto é, para Green (1997 apud DUBOC, 2012), a desconstrução compreenderia a própria noção de criticidade.

Assim, vemos nesse exercício de desconstrução de saberes estanques, de crenças e de (pre)conceitos, uma prática almejada pelo próprio Letramento crítico, que deve ser trabalhada nas brechas da sala de aula³³ (DUBOC, 2012). Esse se configura como um exercício constante e mais do que necessário à prática docente, almejando à construção conjunta (a partir do outro) de conhecimento, corroborando as expectativas do PPC do qual fazem parte.

AP5, no excerto 12, relata sobre a questão que por muito tempo habitou o imaginário dos aprendizes de língua inglesa em relação aos cursos de idiomas e aos sotaques britânico e americano, rompendo com e descentralizando essa visão. Não podemos esquecer que ser capaz de falar uma língua significava saber imitar o falante nativo, devido à tradição audiolingualista, decorrendo disso a aceitação do modelo americano e/ou britânico como padrões a serem copiados (BARBOSA, 2007). Diferentemente, notamos aqui a (tentativa de) valorização da identidade cultural dos sujeitos, que não mais se submetem ao poderio dos países antes considerados detentores da língua, quais sejam Inglaterra e Estados Unidos.

Dito isso, AP5 demonstra compreender seu lugar, sua particularidade, seu sotaque, as necessidades dos falantes brasileiros e o papel dessa língua para cada falante, apesar de unificar os sotaques e esquecer a diversidade que há dentro de um mesmo país ou ainda dentro de um mesmo bairro (excerto 12). O que seria afinal um sotaque britânico? E um americano? Que inglês é falado no Brasil e no mundo? E por

³³ Entendemos por brechas os espaços mínimos encontrados em sala de aula para promoção da desestabilização voltada à criticidade. Essas possibilidades – brechas – revelam-se mais palpáveis e realizáveis do que grandes aspirações de mudanças nos currículos e no sistema educacional como um todo.

quem? Para atingir qual fim? Como essa língua entra no debate internacional? Aos interesses de quem ela serve? São esses os questionamentos que pensamos serem pertinentes em nossas salas de aula.

Em suma, diante das falas de AP3 e AP5, destacamos o entendimento da aprendizagem situada e a relevância de uma formação universitária para redimensionar o ensino-aprendizagem do idioma na Educação Básica, quando eles atentam para o brasileiro e suas particularidades para aprender inglês ou ainda quando percebem a presença da língua no cotidiano dos alunos. Assim, estes APs mostram-se capazes de atribuir sentido ao uso da língua, também como consequência de um ensino universitário que faz parte e utiliza elementos outros da cultura e da vivência dos alunos. Como mostrado no excerto 11, AP3 reflete sobre suas crenças e a necessidade de desconstrução das mesmas, ampliando seu escopo de visão e inquietando-se quanto às representações de ordem absoluta que lhe foram repassadas e que devem ser contestadas, ao mesmo tempo em que AP5, no excerto 12, também percebe o movimento em direção ao desenvolvimento de criticidade desse aluno-professor e, em sua prática, tenta refletir sobre os fatos linguísticos a partir do conteúdo proposto.

Aliado a isso, respondendo à mesma pergunta 'A sua visão quanto à língua inglesa e ao seu ensino mudou depois de sua entrada na universidade?', os outros APs ainda reconhecem criticidade quando constatarem a expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2013) no que se refere ao ensino da LI em se tratando do curso onde estão inseridos, como mostrado no excerto que segue:

Excerto 13

AP4: Éh:: acredito que sim porque agora... *depois da universidade... você se torna mais crítico né? em relação a tudo* (Entrevista de AP4, grifos nossos).

AP4, nesse excerto, vem colocar em relevo o processo de desenvolvimento de criticidade proporcionado pelo ambiente universitário, caracterizando-o como fundamental

na construção de suas perspectivas sobre o mundo (*em relação a tudo*), não só sobre o ensino.

Voltando nosso olhar para o processo de formação pedagógica do aluno-professor, mostramos uma sequência narrativa na qual AP1 retrata seu caminho formativo desde sua entrada na universidade até o momento vivido à época da coleta de dados, refletindo, principalmente, sobre a sua visão do ofício docente e o que este envolve. Vejamos alguns excertos:

Excerto 14

AP1: Acredito que ao entrar no curso eu tinha uma visão deveras tradicionalista do ofício docente, a universidade me despertou para o fato de que ensinar é, na verdade, uma *arte que envolve a mobilização de saberes que vai além do “domínio” da língua em si (se é que dominar uma língua é possível)*. O que se requer do estudante não é a mera capacidade de *usar a língua, mas também entender seu funcionamento, sua história, a cultura que esta língua reflete e vários outros fatores que alicerçam o desenvolvimento e uso contínuo de uma língua que é viva e mutável* (Narrativa de AP1).

.....

Excerto 15

AP1: Além disso, subjacente a esta língua multifacetada notam-se discursos e ideologias, isso tudo torna a *tarefa de mediar o ensino de uma língua algo muito complexo*. O curso nos desperta para esses fatores, que boa parte dos não especialistas em línguas podem ignorar, mas não deveriam. Afinal, *mesmo o usuário precisa ter consciência do poder que a língua exerce em uma sociedade*. (Narrativa de AP1).

.....

Excerto 16

AP1: Porém, na própria universidade, *nos conscientizamos que o ambiente da sala de aula é mais imprevisível do que nossa imaginação pode nos levar a crer*, assim, o principal traço que um professor deve adquirir é *criatividade e agência reflexiva* para observar o ambiente no qual ele irá atuar e atuar sobre ele da maneira mais efetiva possível (Narrativa de AP1).

No excerto 14, ressaltamos a percepção de AP1 anterior e posterior a sua entrada no curso de Letras – Língua Inglesa. Nessa fala, AP1 desconstrói sua visão de ser professor como sendo o domínio da língua o fator fundante e primordial da profissão, expandindo-a para uma que compreende a mobilização de saberes outros – linguísticos,

funcionais, culturais, pragmáticos –, configurando essa prática como complexa e desafiadora.

Dois ainda são os aspectos que chamam nossa atenção neste excerto: o primeiro é o questionamento “se é que dominar uma língua é possível” e a visão de língua como algo “vivo” e “mutável” (excerto 15). Essa problematização do termo ‘dominar’ pode ser caracterizada como uma manifestação de criticidade pelo fato de que perturba o lugar comum pregado pelos discursos hegemônicos de aprendizagem de língua estrangeira e de língua como produto, como sistema passível de ser estudado e dominado, por ser fechado. Essa asserção está imbrincada na segunda, na percepção da mudança da língua. Nessa concepção de língua, não é defendida a sua transparência/univocidade. Ao contrário, como é enfatizado, “subjacente a esta língua multifacetada notam-se discursos e ideologias” (excerto 15).

Esses dois movimentos indicam uma formação voltada para o questionamento e não para a doutrinação e o treinamento. Isto é, o modo como os professores formadores conduzem suas aulas abarcando o contexto global e local e as identidades, dentre outros aspectos, favorece o desenvolvimento da criticidade desses APs, uma vez que aproveitam a existência de espaço em sala de aula para a promoção de discussões, planejamentos, avaliações entre pares, do professor e de si mesmo.

No excerto 15, AP1 destaca dois dos três eixos que devem ser contemplados em sua formação, como indicado no Projeto Pedagógico do Curso, quais sejam: o usuário e o especialista³⁴. AP1, nesse ponto, expande a noção da competência do usuário para a do especialista, enfatizando a importância da formação de ambos com foco em sua criticidade e capacidade de análise e reflexão, quando afirma que o usuário da língua também deve “ter consciência do poder que a língua exerce em uma sociedade”, e que seria este o papel da universidade para os especialistas, os que estão em formação. Como ressaltado por AP1, a compreensão da existência de uma gama de

³⁴ Os três eixos são: usuário, especialista e docente.

ideologias e de discursos que podem ser questionados, mudados ou mantidos na língua torna o papel do professor de LI muito mais complexo, percebendo que ele não é mais concebido como aquele que transmite seus conhecimentos, mas aquele que medeia relações de ensino e aprendizagem e tudo o que a língua envolve.

O excerto 16 traz contribuições no concernente à consciência das imprevisibilidades que podem ocorrer em sala de aula e da conseqüente necessidade de agência, o que Lankshear e Knobel (2003) chamam de epistemologia da performance – saber agir diante da ausência de modelos pré-estabelecidos. Dito de outro modo, AP1 reconhece a inexistência de um método perfeito e adequado a todas as situações e contextos e compreende a urgência de uma ação situada, indicando ser o estímulo à criatividade e à agência reflexiva papel dos cursos de formação de professores.

Em outro momento, AP1 e AP2 ressaltam as mudanças em relação ao uso da língua, após a entrada no curso de formação:

Excerto 17

AP1: *mudou mudou bastante... porque antes eu usava como uma ferramenta mesmo e hoje em dia eu uso como uma ferramenta... mas éh::: refletindo sempre refletindo... por que é que a língua funciona assim? por que é que nessa situação é que eu devo usar isso e não isso? por que é que há estruturas que eu não aceito?... ehh... tem flexibilidade nessa estrutura ou não? dizem que não tem... será mesmo que não tem? você vai começando a a pensar nas verdades que vão lhe passando e duvidando delas... que é uma coisa que o curso também puxa muito... éh::... a universidade lhe faz pensar demais assim... criticamente... você começa a ser um sujeito mais crítico... lógico que se você quiser... eles lhe dão a oportunidade eles tão tentando lhe abrir os olhos... se você quiser você começa a enxergar melhor as coisas ...éh::..... e o pa e o próprio papel da língua inglesa se torna muito mais crítico... antigamente eu pensava... ah... é a língua inglesa que em qualquer lugar do mundo você chega e você pode usar... NÃO... nem sempre... mas mesmo quando é usada... que língua inglesa é essa? é aquela que você estudou da escola? NÃO É... o que é que tem de diferente nessa língua inglesa? como os outros povos utilizando essa língua vão influenciar essa língua? então é isso bem interessante... eu gosto... eu particularmente gosto (Entrevista de AP1).*

Excerto 18

AP2: [...] *mudou porque antes era antes eu gostava de inglês... mas eu não tinha porquê e hoje não... eu consegui associar inglês à ensinar... ao ensino e ... mudou no sentido que agora tem é como o inglês tem um objetivo pra mim... eu tenho necessidade de aprender mais inglês do que o que eu tinha que aprender no ensino fundamental... no ensino médio, então agora como eu vou ensinar eu tenho que tá ... tenho que aprender mais (Entrevista de AP2).*

Diante do excerto 17, destacamos o apoio a palavras como reflexão e criticidade como elementos formadores e pertencentes à esfera universitária. Esta tem como um de seus objetivos desenvolver esse olhar crítico e questionador de seus estudantes para sua ação consciente e cidadã na sociedade. Desse modo, reconhecemos também aqui algumas manifestações de criticidade de AP1 quando reflete sobre suas ações e pensamentos e revela transformações.

AP1 demonstra que desenvolveu essa atitude questionadora frente aos fatos, linguísticos e não linguísticos (“por que é que a língua funciona assim? [...] éh:... tem flexibilidade nessa estrutura ou não? dizem que não tem... será mesmo que não tem? você vai começando a a pensar nas verdades que vão lhe passando e duvidando delas”), bem como o entendimento da não garantia (cf. LUKE; FREEBODY, 1997) de uma formação crítica de seu alunado possibilitada pela universidade (“você começa a ser um sujeito mais crítico... lógico que se você quiser” - Excerto 17).

Percebemos ainda o reconhecimento da mudança e a vivência da desconstrução das representações ideológicas na fala de AP1, confirmando sua postura de agente, segundo o Letramento crítico. Quando assume o papel da LI sob um viés crítico, AP1 se questiona sobre as verdades que lhe são impostas e que devem ser problematizadas, como ele mesmo o faz: “quando é usada que língua inglesa é essa? é aquela que você estudou da escola? NÃO É... o que é que tem de diferente nessa língua inglesa? como os outros povos utilizando essa língua vão influenciar essa língua?” (excerto 17). Essas marcas, portanto, justificam a ação docente de AP1 de questionar e construir conhecimento situado, contextual e conjunto com a participação ativa de seus alunos, como veremos posteriormente na descrição de sua aula.

No excerto 18, de maneira diversa a AP1, AP2 crê que a mudança vista na LI antes e depois de sua entrada na esfera universitária dá-se pela necessidade de maior “domínio” da língua por estar em posição de maior poder e responsabilidade como

professor de inglês. Em outras palavras, não é suficiente ser proficiente em LI para si, ora sim se torna fulcral um maior aprofundamento e maior confiança para ministrar aulas.

AP5 demonstra haver expandido perspectivas quanto a um conceito a partir da desconstrução e apresentação de outras representações/discursos (LUKE; FREEBODY, 1997), confirmando os espaços de formação como propícios ao desenvolvimento crítico do formando para a ruptura, a contestação, a afirmação e a agência sobre a realidade da qual faz parte (cf. excertos 16 e 17). Como retratado anteriormente, esses espaços favorecem o debate e a discussão com o objetivo de que esse professor em formação desenvolva a percepção de múltiplas verdades, de diversificadas representações e discursos que concorrem para a hegemonia de algum discurso privilegiado, sendo seu (potencial) dever a agência – o agir informado pela criticidade (JORDÃO, 2010).

Outra esfera a qual os APs tiveram que lidar foi os métodos de ensino de LI utilizados em seu espaço de estudo. Uma vez fundamentados na premissa da inexistência de um método que se adéque a todas as situações e públicos (PRABHU, 1993), e, cientes das potenciais imprevisibilidades que ocorrem em sala de aula, os APs parecem confrontar em seu curso de formação suas experiências de aprendizagem enquanto alunos da EB e de inglês e as que os ajudarão em sua carreira docente, estudadas na universidade.

Embora ainda hoje, com menor frequência, encontrarmos algumas instituições de ensino superior fundamentadas em uma metodologia voltada ao ensino de línguas unicamente por meio de métodos, como a Abordagem de Leitura ou ainda a Abordagem Comunicativa, apontamos alguns problemas como a heterogeneidade fundante da sala de aula, as diferentes expectativas e *backgrounds* dos alunos que não são levados em conta, e, ainda, como nos encontramos em contexto monolíngue (português brasileiro), as situações e o material utilizados tornam-se superficiais, quando não adaptados às necessidades reais dos alunos.

Destarte, essa divisão nos revela um paradigma moderno que não atende às necessidades e às exigências atuais no concernente à pluralidade e à própria aprendizagem situada. No ambiente pesquisado, destacamos, não há indícios documentais sobre a adoção de algum método específico, tendo em vista que o currículo fundamenta-se no paradigma dos letramentos que entende a impossibilidade dos métodos de abarcarem todos os contextos, responsabilizando o professor de fazer uso de instrumentos que lhe forem mais adequáveis a seu contexto específico de sala de aula.

Dadas as discussões fomentadas no seio da universidade sobre essas mudanças prementes, vemos nas respostas dadas pelos APs sobre a metodologia desenvolvida nas disciplinas, uma prática por vezes heterogênea, ancorada em perspectivas pós-modernas, mas também aportada em solos modernos. Vejamos alguns excertos que possam exemplificar o tema em questão:

Excerto 19

AP1: No decorrer do curso, nota-se que *as disciplinas têm um aspecto retroalimentativo, elas nunca estão dissociadas* e na prática, especialmente, é notável que *o aluno deve articular saberes que lhe chegaram ao conhecimento através de diferentes disciplinas*. Essas conexões entre as disciplinas não são sempre evidenciadas pelos professores, mas podem ser inferidas pelos alunos. (Narrativa de AP1).

Este e os excertos seguintes (20 e 21) nos chamam a atenção para o caráter retroalimentativo e relacional das disciplinas cursadas pelos APs e a sua percepção, nem sempre tão evidente, do diálogo existente entre as mesmas em prol da formação do professor. Além disso, notamos que os APs situam a conexão teoria e prática como central e de importância primeira no curso, haja vista as disciplinas estarem conectadas com o componente prático desde o início do curso até o último (9°), e com o Estágio desde o 5° período, totalizando 420 horas de prática, o que os auxilia em sua prática atual e futura, uma vez que esta não pode ser vazia, mas sim informada teórica e criticamente.

Desse modo, como enfatiza AP1, “as disciplinas [...] nunca estão dissociadas” (excerto 19), sendo dever do próprio aluno-professor estabelecer essas conexões, que não se fazem sempre evidentes. A necessidade de cultivar uma prática que não seja cega e vazia é-nos apontada por AP5 no excerto 20 apresentado abaixo: “devemos no mínimo ter um bom embasamento teórico”, pois, “quando chegamos na prática, vemos que todas elas [disciplinas do curso] se entrelaçam para contribuição do ensino em sala de aula.”

Excerto 20

AP5: No começo achei que o curso oferecia muita teoria e pouca prática, mas depois *quando começaram as cadeiras de estágio eu vi certo equilíbrio entre a teoria e a prática*. E hoje eu vejo isso como um ponto positivo, pois só quando chegamos nas disciplinas de Estágios é que *percebemos que devemos no mínimo ter um bom embasamento teórico, e esse embasamento não vem só da disciplina de Estágio mas de todo o curso*, foi aí que eu observei o porquê de se estudar as disciplinas de Psicologias, Linguística e as de Literaturas porque, quando chegamos na prática, vemos que *todas elas se entrelaçam para contribuição do ensino em sala de aula* (Narrativa de AP5).

Neste excerto, vemos a disciplina de Estágio como local privilegiado (mas não exclusivo) para o entrelaçamento e a alimentação mútua entre disciplinas, concorrendo para a formação integral do usuário, especialista e docente de língua inglesa. Enfatizamos principalmente o aspecto processual desta disciplina bem como da formação global deste sujeito: esta excede a junção das partes e exige a agência e a reflexão do aluno-professor, que, na sua prática bem como ainda na sala de aula teorizando, produz saberes que serão fecundados pelos participantes presentes, sejam eles alunos, alunos-professores ou ainda professores formadores (professores das disciplinas cursadas). Esta compreensão confirma e reafirma o curso de formação num contexto líquido-moderno como local de embates e transformação do sujeito professor, que nunca parte de certezas, outrossim, constrói(-se) a partir da dúvida e da crise.

Para além da desconstrução e da epistemologia da performance aqui citadas como atitudes ligadas diretamente à formação da criticidade dos APs, relacionar

discussões e assuntos para construir conhecimento é o que demonstra que o ensino e a aprendizagem não são compartimentados, mas sim retroalimentados, como em um processo cíclico. Essa atitude pode ser exemplificada por meio do Excerto 21, retirado de uma nota de campo resultante das aulas observadas. Nesta, o PF situa o assunto estudado a partir de leituras já realizadas em disciplinas anteriores, articulando os conhecimentos e demonstrando a sua não compartimentalização. Mais: a partir dessa atitude, o PF recorre aos conceitos provenientes do Letramento crítico, respaldado na agência situada e informada criticamente com vistas à aprendizagem e à reflexão dos APs para suas futuras ações. Vejamos:

Excerto 21

PF pede para alunos relacionarem este texto com texto sobre *Critical Reading* na disciplina de leitura estudada no semestre anterior. AP3 faz a conexão com o letramento crítico e a prática situada exigida por tal. (Notas de campo, 18/12/13)

AP6, noutro momento, esclarece algumas atividades que, quando sugeridas pelos professores, estimulam os alunos em formação a uma ação informada pela teoria discutida em sala de aula e pelos saberes práticos compartilhados pelos professores e pelos próprios alunos que já atuam no ensino de línguas:

Excerto 22

AP6: [...] acredito que algo em comum na metodologia dos professores que tive é o *incentivo à docência através de atividades que nos colocam no lugar de professores, e não apenas isso, mas professores que refletem sobre sua prática e que procuram construir o conhecimento com o aluno, e não passar conhecimento pronto.* [...] Posso afirmar que as disciplinas que cursei até o presente momento se relacionam entre si especialmente no que diz respeito a *formar professores que sabem trabalhar com a língua de forma crítica com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos, além de formar professores que refletem constantemente sobre a sua prática sempre a fim de aprimorá-la* (Narrativa de AP6).

Para além de professores, AP6 destaca que os que ali estão sendo formados têm seus estudos voltados à formação crítica e reflexiva, que tenciona a construção, e

não a transmissão, do conhecimento com o aluno. Essa perspectiva é proposta pelo Letramento crítico e, desse modo, também é vista na pós-modernidade como responsiva à crise educacional por permitir o movimento e reconhecer a fluidez e a instabilidade do conhecimento (excerto 22). Outro ponto de grande importância citado foi a necessidade da formação de alunos cidadãos e professores reflexivos e atuantes, isto é, que questionam, pensam e agem sobre o contexto do qual fazem parte, dentro e fora da escola.

Os APs, assim, assumem que seus professores formadores não se baseiam em um método específico, fechado e que ofereça soluções para todos os questionamentos e problemas que aparecem em sala de aula, como previsto na reformulação do PPC. Antes, eles lançam mão de diversas estratégias e materiais, para, a partir da realidade e dos objetivos dos seus alunos, promoverem discussões potencialmente significativas e que terão efeito na prática dos APs.

Com tudo isso, trazemos trechos retirados das notas de campo que mostram participação ativa na aula, desconstrução de algumas crenças e construção de conhecimento conjunto sobre determinados assuntos, como o melhor método, a língua hegemônica, a função social do inglês no Brasil e em sua cidade, dentre outros. Vejamos nesse trecho a discussão em torno do melhor método de ensino e as conclusões as quais os APs chegaram:

Excerto 23

[...] AP1 comenta que não há melhor método para o ensino da língua, mas para cada contexto há uma abordagem diferente. Há a necessidade de se contextualizar e seguir certos procedimentos. [...]

Ao relacionarem a conversa sobre suas experiências com o texto discutido, APs concluem que o melhor método é o que se adéqua aos contextos onde deverá ser utilizado, sendo todos os métodos válidos e o professor o responsável por escolher e ditar se é bom ou não. [...]

PF³⁵ guia reflexão em torno de que nossas experiências nos constituem e que também as podemos utilizar em sala de aula, porém de maneira reflexiva e consciente (Notas de campo, 29/11/13).

No excerto 23, destacamos a construção de conhecimento conjunto (MENEZES DE SOUZA, 2013), promovida entre professor e APs sobre a questão dos métodos a serem utilizados no ensino de línguas. Percebemos que as conclusões tomadas partiram de uma primeira leitura e discussão do texto “There is no best method” em sala de aula, para sua contextualização a partir da narração de suas experiências no período escolar no que concerne à ação do professor que mais e que menos gostaram.

Salientamos, nesse ponto, o papel do formador de professores, que seleciona materiais, planeja aulas, conduz, questiona, desestabiliza as crenças e os conhecimentos tácitos dos alunos, de modo que estes também o façam em sua prática como professores e em suas próprias vidas, como cidadãos, conforme mostrado no trecho anterior e no que segue:

Excerto 24

Enquanto apresenta seminário sobre compreensão oral e escrita, AP1 opina afirmando que as atividades de repetir se fazem necessárias para ambos os públicos, crianças e adultos. Nesse momento, PF alerta os alunos da necessidade de se adequar as atividades propostas aos grupos para os quais eles irão lecionar. Dessa forma, produção e compreensão devem andar juntas, como AP4 argumenta. Diante do exposto, PF fala sobre a não possibilidade da linearidade no ensino. Para tanto, traz o conceito dos multiletramentos [...] (Notas de campo, 13/12/13).

Nos estudos de letramento crítico, a desconstrução (GREEN, 1997 apud DUBOC, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b), como anteriormente colocado, é entendida como um posicionamento diante do texto³⁶, um movimento de desnaturalização dos discursos que são passados como naturais, de interrogação, de problematização e de contestação das verdades absolutas, isto é, como a própria noção

³⁵ PF refere-se ao professor formador da disciplina Estágio (3° e 4° ciclos do Ensino Fundamental) sendo ministrada na IES estudada, no segundo semestre daquele ano (outubro de 2013 a abril de 2014).

³⁶ Entendemos texto neste trabalho como tudo o que pode ser lido, em seu sentido mais amplo (oral, visual, escrito). Ver Fairclough (2003).

de crítica adotada nesse trabalho. Nessa perspectiva, a discussão retratada gira em torno da problematização da linearidade do ensino (compreensão oral e escrita), com a presença de uma pré-, durante e pós-leitura, concebendo-a como decodificação ou ainda uma ação compartimentada na busca do sentido do texto. Assim, essa visão é desconstruída com vistas à adoção da ideia de simultaneidade, da compreensão da não linearidade do processo de leitura. Essa atitude ainda pode ser vista em:

Excerto 25

PF pergunta o que move o ensino de inglês na cidade onde moram. Alunos-professores trazem a tona motivos como a tecnologia, o material didático das engenharias, o cinema, a possibilidade de ascensão por ser uma língua global, da moda, da comunicação internacional e ainda por causa da imagem (discurso hegemônico e identitário). PF insinua que o inglês vai perder o status, pelo declínio da potência mundial. Alunos se entreolham como se não acreditassem. [...] PF fala da proposta dos letramentos para analisar discursivamente o pensamento de cada grupo. (Notas de campo, 12/02/14)

Lankshear e Knobel (2003), a partir dos novos letramentos, trazem a noção de epistemologia da performance para caracterizar o saber agir diante da ausência de modelos, diante das imprevisibilidades encontradas, neste caso, cotidianamente no trabalho docente, como visto previamente quando da metodologia utilizada pelos PFs. Esta epistemologia é retratada, sobretudo, em sala de aula, para que os APs reflitam e saibam agir em seu novo contexto de ensino. Para tanto, o PF promove reflexão sobre ausência de modelos para o ensino de LI e sobre a criatividade necessária para exercer seu ofício docente na contemporaneidade. Para tanto, “traz à baila o contexto do aluno, social, cultural para elucidar que não há modelos, podendo- se adaptar, criar, mas não copiar modelos já-existentes” (Notas de campo, 12/02/14). Posteriormente, PF “chama a atenção dos APs para que ‘façam de conta’ que ensinam inglês ao passo que expandam, fazendo algo mais” (Notas de campo, 12/02/14).

Porém, apesar dos momentos apresentados, também percebemos que, mesmo em contexto universitário, ainda há a presença da assimetria que garante o poder e a

hierarquia do professor em relação a seus alunos. Tal asserção pode ser confirmada pela busca da autorização e afirmação por parte dos alunos em situações de sala onde encontramos o silêncio dos APs à espera da fala do professor, seja de opinião ou de confirmação diante de suas atividades; ou ainda quando reproduzem a fala de seus professores em busca da definição das suas próprias (cf. Apêndice C).

Para alargar a discussão sobre a criticidade dos sujeitos com relação ao seu objeto de estudo, voltamo-nos para sua identidade, a partir de uma autorreflexão sobre o seu processo formativo e sobre sua prática materializados em narrativas (BRUNER, 2001). Embasados numa atividade narrativa escrita (cf. Apêndice B) e valorada por eles sobre seu processo formativo como um todo, lançaremos nosso olhar sobre o papel de professor advogado por eles de modo a verificar se este acorda com os pressupostos do Letramento crítico.

A começar por AP2, no excerto 26:

Excerto 26

AP2: Meu objetivo ao me tornar professora era *ajudar no processo de formação educacional das pessoas*. Quanto as minhas experiências no curso pude comprovar que desejo de verdade ser professora, com os estágios eu estive mais próxima de uma pratica que estarei futuramente. Nos estágios pude associar as teorias estudadas durante o curso com a prática docente. *Essa aproximação com a sala de aula me ajudou na construção como futura professora, pois com esse contato me proporcionou uma confirmação do que eu realmente desejava, ser professora*. Como usuário da língua me sinto capacitada para ensinar, no entanto como professora sinto que *preciso ainda aperfeiçoar alguns conhecimentos a fim de melhor exercer a prática docente* (Narrativa de AP2).

AP2 demonstra seu desejo de ser professor e apresenta seu objetivo primeiro de “ajudar no processo de formação educacional das pessoas”. Com esse intento, AP2 entra no curso de formação e, ao chegar às disciplinas de estágio, de caráter mais prático, confirma seu desejo a partir da aproximação com a sala de aula e com os alunos, como destacou em sua fala. Há, então, um movimento de comparação entre os estágios antes e após a universidade sobre a formação docente, que se confirma a partir da disciplina de

Estágios, e essa reflexão e debate são permitidos em vários momentos dessa disciplina (cf. Notas de campo, no Apêndice C).

AP2, entretanto, acredita ainda que precisa aperfeiçoar seus conhecimentos linguísticos para melhorar sua prática docente, o que não sente falta como usuário da língua, atitude que reflete numa confusão quanto aos eixos que sustentam sua formação, uma vez que estes são interdependentes e a partir do usuário capacitado para a compreensão e produção na língua, o docente já possui esta competência contemplada. Essa afirmação denota ainda que, para ele, o professor deve possuir domínio de turma, criatividade e conhecimento da língua para ser um bom profissional, esquecendo-se de aspectos outros igualmente importantes para a formação de um professor, não só de um especialista.

Neste mesmo viés de avaliação sobre si com relação aos níveis usuário, especialista e docente, AP3 discorre no excerto 27:

Excerto 27

AP3: Com relação à minha atitude nos eixos usuário, especialista e docente, tenho tentado, respectivamente: i) *observar e/ou modificar minha postura* na participação das aulas; ii) *analisar* os aspectos positivos e negativos das metodologias adotadas pelos docentes; e, iii) *aplicar os lados efetivos dos métodos de ensino dos professores durante minhas aulas* de estágio, tentando refletir sobre os resultados obtidos *para uma prática mais eficaz no contexto em foco* (Narrativa de AP3, grifos nossos).

É notória a percepção de AP3 sobre si, baseada na reflexão de seu Eu enquanto participante das três dimensões de sua formação. No eixo usuário, AP3 revela ser um estudante mais quieto, como registrado em algumas notas de campo³⁷, e, por isso, menos participativo nas discussões sem ser solicitado. Isso, porém, não determina suas atitudes em sala de aula nem faz dele um aluno irresponsável ou apático.

³⁷ “AP6 e AP3 estão muito quietos como usual. AP6 parece mais desmotivado, desatento. AP3, por sua vez, escreve e olha atentamente para a apresentação de seminário de seus pares e faz anotações, caracterizando-se, neste contexto, como o único a fazê-lo” (Notas de campo, 12/02/2014).

No eixo especialista, AP3 afirma tentar ver os aspectos negativos e os positivos das metodologias de ensino adotadas por seus professores formadores. Essa iniciativa o caracteriza como um AP crítico, pois reflete sobre as ações a sua volta e não somente reproduz sem questionamentos o que é discutido/feito em sala de aula. Ademais, isso é um dos aspectos que ele utiliza para desenvolver o eixo docente, que, no entendimento de que a prática deve ser embasada teoricamente, mas também realizada a partir de saberes práticos, articula-os e coloca-os em prática no momento privilegiado para tal (Estágio).

AP4, narrando seu processo formativo, revela-nos as relações que lá foram estabelecidas entre ele, as disciplinas e os professores. Os passos traçados por ele nos ajudam a entender e a caracterizar um pouco mais sua identidade enquanto professor de inglês. Observemos no excerto 28:

Excerto 28

AP4: Minhas expectativas quando entrei no curso (sic) de Letras – Língua Inglesa (LI) da UFCG eram que primeiro, eu não aprenderia a me comunicar na língua estrangeira (LE) no curso, por isso eu teria que já saber a língua, fato este que não era verdade. Também acreditava que o motivo do foco não ser inteiramente voltado para o aprendizado da língua, era que o curso estava mais focado em formar professores. Nos primeiros dias do curso e até mesmo nos primeiros meses ocorreu um *choque de realidade* com o que eu estava familiarizada na escola, uma vez que oriunda de escola pública *as práticas de ensino desempenhadas no ambiente universitário divergiam daquelas adotadas na escola* (Narrativa de AP4).

Na primeira parte de sua narrativa, AP4 revela seu sujeito em crise: primeiro, por estar saindo do EM e entrando em uma realidade totalmente diferente, onde ninguém o ensina como se portar ou como lidar com; é uma questão de vivência. Segundo, por trazer crenças sobre o curso de Letras - Língua Inglesa, que, no seu início, foram desconstruídas (saber inglês para entrar no curso e não ter a competência linguística como único foco da graduação – não sair falando inglês) e terceiro, porque as metodologias de ensino utilizadas no Ensino Superior distinguem-se em muito das

utilizadas no Ensino Básico, exigindo muito mais esforço, maturidade e participação do sujeito em situação de estudo.

Continuando a narrativa, AP4 relata sobre o ritmo de estudo e as expectativas de seus professores e sua dificuldade em acompanhar as aulas, inicialmente:

Excerto 30

O ritmo de estudo também divergiam (sic) bastante, já que os professores esperam (sic) que *os alunos se encontrassem preparados e soubessem o conteúdo das aulas antes mesmo de assisti-las*, esperando que os alunos soubessem *escrever artigos, analisar textos teóricos* e entre outras coisas que talvez tenham sido aprendidos (sic) pelos meus outros colegas que frequentaram a escola privada mas que nunca haviam sido ensinados a mim na escola pública. Assim, demorei um pouco para me acostumar com o ritmo de estudos na universidade, mas após poucos meses consegui seguir o ritmo da turma (Narrativa de AP4).

A primeira impressão de AP4 demonstra que parte de sua dificuldade estava no fato de que os professores formadores, em sua opinião, homogeneizavam a turma, sem que o contexto e conhecimento de cada aluno em particular fossem levados em consideração.

Como fruto da escola pública (o que não difere tanto da rede privada nesses termos), AP4 confessa que seus professores esperavam que “os alunos soubessem o conteúdo das aulas sem mesmo assisti-las”. Essa, porém, é uma metodologia pertencente à esfera universitária, que, diferente de querer que o aluno saiba antes, exige envolvimento e compromisso com as leituras e com o conhecimento a ser construído naquele ambiente. Nas escolas, infelizmente, os alunos estão acostumados a um modelo de transmissão de conteúdos, que serão aprendidos passivamente, com pouco ou nenhum questionamento sobre o mesmo. Essa atitude demarca alguns dos obstáculos iniciais dos alunos que adentram a universidade.

As atividades expostas por AP4 – escrever artigos, analisar textos teóricos – também não pertencem à esfera escolar, nem mesmo à rede privada de ensino. Elas exigem vontade, interesse e atitude do aluno para o seu desenvolvimento. Aliás, essa

visão denota uma perspectiva predominantemente estrutural (formal) da escrita e análise de textos, o que confirma a concepção do ensino como transmissão de fórmulas e métodos prontos.

Ao fim do excerto 31, AP4 revela a necessidade de certo tempo para “seguir o ritmo” da turma e parece ficar satisfeita quando o consegue. No excerto 31 a seguir, AP4 esclarece sua crença de um curso de Letras – Língua Inglesa totalmente desarticulado a outras áreas e disciplinas, fechado e focado em si, em contraposição ao retrato real que desenha a formação superior pautada na interdisciplinaridade.

Excerto 31

Antes de começar o curso eu também imaginava que por se tratar de um curso de Letras voltado para a LI, todas as disciplinas que eu iria pagar seriam voltadas para LI, porém nos três primeiros períodos do curso também foi ofertado e constava como obrigatório o pagamento de algumas cadeiras em Língua materna (LM), *nessas disciplinas algumas vezes convivi com o obstáculo de tentar relacionar algum conteúdo ou teoria aprendida em sala de aula com a LI*, uma vez que os professores de LM se mostravam relutantes quando o foco de estudo mesmo sendo este específico como a elaboração de um artigo não eram sua língua de estudo, no caso a LM. Dessa forma, apenas *a partir do terceiro período que o foco dos trabalhos e/ou artigos escritos foram direcionados para LI* (Narrativa de AP4).

AP4, assim como grande parte de alunos recém-chegados à universidade no curso de Letras com habilitação específica em língua inglesa, pensava que as disciplinas todas seriam voltadas ao ensino da língua em si, o que é uma inverdade, uma vez que, mais do que a língua-alvo, temos a necessidade de estudar suas relações para com o mundo. Daí a necessidade da interdisciplinaridade e da conexão entre diferentes áreas de estudo para a formação de professores voltados à pluralidade e à multiplicidade de culturas, de raças, de línguas, isto é, voltados às necessidades e realidades múltiplas.

Nessa perspectiva, vemos um movimento de criticidade emergente da ação de AP4 quando intenta relacionar os conteúdos, mesmo aqueles referentes a outras disciplinas, na compreensão que todos os conhecimentos são interconectados e que as compartimentações são organizacionais, frutos da modernidade. Outra manifestação de

criticidade se dá pelo caráter de denúncia sobre os objetos das disciplinas e a não habilidade dos professores em conseguir executar a interdisciplinaridade, estabelecendo as relações necessárias, seja de modo explícito ou implícito, como escrito no texto do PPC. A narrativa coloca em questão a obrigatoriedade das disciplinas que não são exclusivamente de LI e a relutância de certos professores, que não de LI, em aceitar essa flexibilização e em saber lidar com os diferentes saberes e as distintas áreas.

Ainda sobre identidade, AP6 trata de suas expectativas antes e após sua entrada no curso. Vejamos:

Excerto 31

AP6: Mesmo sabendo que tinha escolhido um curso de licenciatura, a minha ideia sobre *o curso era que este iria aprimorar o que eu já sabia da língua inglesa* de forma que eu terminaria o curso conhecendo bem a língua *em termos de estrutura*.

.....

No terceiro período, especialmente através da disciplina “Teorias e Práticas de Compreensão Oral em Língua Inglesa” percebi que daquele momento em diante eu teria que me preocupar não apenas com a minha aprendizagem da língua, a fim de aprimorar o que eu já tinha aprendido, mas teria que me *preocupar também com o fato de que de qualquer forma eu ensinaria inglês*. A disciplina citada apresentou a nós alunos estratégias para melhorar a capacidade de compreensão oral, ao mesmo tempo em que nos levou a refletir em como aplicaríamos as estratégias estudadas para trabalhar compreensão oral em sala (Narrativa de AP6).

AP6 coloca claramente sua posição primeira de que se formar em língua era, em sua concepção, conhecê-la estruturalmente em excelência. Porém, após sua entrada e no decorrer do curso, ele começou a perceber que, além de desenvolver a competência linguística (como usuário e especialista), era também seu dever a formação para a docência. Nesse momento, AP6 destaca o direcionamento dado por todos os seus professores formadores do curso à sala de aula e ao seu papel enquanto professores, seja por meio das disciplinas pedagógicas específicas, seja por meio das não pedagógicas (cf. excerto 31).

A segunda parte do excerto 31 mostra-nos a autorreflexão de AP6 no que diz respeito aos eixos citados anteriormente. Ele inicia por destacar o eixo que, a seu ver, recebe maior atenção, o docente – esquecendo que este se constrói a partir da formação dos outros dois também – o que os próprios formadores enfatizaram em suas aulas, como destacou ao fim de sua narrativa a seguir, exemplificada no excerto 32:

Excerto 32

A partir do quarto período os professores começaram a salientar que nós, estudantes de licenciatura, em pouco tempo estaríamos atuando em alguma sala de aula, e, portanto *deveríamos nos preparar*. Lembro que na disciplina Língua Inglesa IV as atividades tinham como propósito nos preparar na área da docência. Em uma das atividades tivemos que preparar uma aula sobre um tópico gramatical estudado e trazer uma atividade para discussão, além de ministrar a aula de forma que os nossos colegas no papel de alunos interagissem o máximo possível.

.....

Em minhas experiências como usuária, especialista e docente da língua inglesa, percebi um foco maior na parte da *docência*, especialmente porque nas disciplinas de língua, por exemplo, *tivemos que nos colocar no lugar de professores*. Algo que me chamou atenção com relação ao uso da língua foi o que ouvi de muitos professores, que *como usuários da língua nunca deveríamos parar de estudar essa língua, especialmente porque as línguas, de modo geral, não são algo estático, mas mudam conforme as mudanças operadas na sociedade* (Narrativa de AP6).

Como rememorado por AP6, a atividade docente abarca os outros dois eixos, de modo que o profissional em formação seja competente tanto em termos de língua, quanto dos conhecimentos ligados a ela (literaturas, metodologias, pesquisa, ensino etc.). Apesar disso, ele vê um maior enfoque no eixo docente, revelando que ainda não enxerga os três eixos como interdependentes e interconectados, voltados à formação global do professor de línguas.

Na narrativa, AP6 elucida a preocupação de seus professores formadores em articular a teoria ora estudada com sua (futura) prática profissional, de modo a criarem espaços artificiais de aula, até mesmo nas aulas de língua, adotando os próprios pares como público-alvo de seus planejamentos. Isto é, as aulas de inglês eram planejadas

com o olhar destinado ao ensino e não exclusivamente à aprendizagem da língua, contemplando principalmente a interação entre aluno/professor e aluno/aluno.

Ao final de sua narrativa, assim como os professores formadores enfatizaram, percebemos que AP6 concorda e confirma a visão de língua sujeita à mudança sempre, e mudança operada por seus usuários, pela sociedade em geral. Essa ação pode representar mudança de perspectiva em relação ao curso e ao seu papel como docente de língua inglesa. Neste último aspecto, quando perguntados sobre como deve atuar o professor de inglês para o Ensino Fundamental (lôcus de estágio), os APs trazem à tona um ensino responsivo à realidade do aluno, ligado ao contexto e que se preocupe com sua aprendizagem efetiva, voltado à produção na língua-alvo, como trazemos nos excertos 33 e 34:

Excerto 33

AP3: [...] *tentar sempre fazer com que o aluno produza...* porque às vezes a gente passa só a ensinar e ensinar... colocar aquele conteúdo e repetir até o final do ano... ele não vai tentando... [...] (Entrevista de AP3).

Excerto 34

AP4: eu acho que *depende do contexto* porque o o o professor *ele tem que aprender a se adequar ao contexto* porque se você vai dar aula aqui na universidade... você vai dar aula diferente... se você vai dar aula num cursinho [...] você tem que saber se adequar e você também não pode subestimar porque só porque é ensino fundamental *cê tem que levar só o 'to be'...* não... você tem que testar os alunos... levar outra coisa pra vê se eles conseguem se superar, entendeu? (Entrevista de AP4).

AP3 elucida o papel do professor ao afirmar que, no EF, o crucial é fornecer noções sobre a língua para que o aluno possa se desenvolver nos anos subsequentes. Um professor que incentive a produção do aluno na língua, para além da sua participação em sala de aula. Se formos comparar o conteúdo da entrevista com a transcrição das aulas (a ser vista posteriormente, na segunda categoria), confirmamos a busca pela produção oral e escrita nas aulas de inglês, como AP3 clamou.

AP4 responde à mesma pergunta baseando-se na plausibilidade: o que fazemos em um contexto não se adequará exatamente da mesma maneira em outro contexto por diversas causas: o público, as experiências desses, a situação de produção, os recursos, o tempo de aprendizagem, entre outras. Ademais, há, na opinião de AP4, de se exigir sempre um pouco mais, como fator motivador para sua aprendizagem. Em outro momento, AP4 especifica o contexto do qual trata e enfoca a necessidade de o professor conhecer o aluno para fazer parte da realidade dele, para construir conhecimento que seja significativo para ele, e não um que vá desmotivá-lo: “eu acho que *você tem que conhecer o aluno...*” para que se possa entender sua origem, suas motivações, seus desejos de forma a favorecer um ensino que faça sentido para os alunos, “[...] *tem que entender o o aluno pra poder ensinar e tem que levar sempre coisas que vão vão fazer uso pra eles... [...]*” (Entrevista de AP4).

Diante dos dados gerados a partir dos trechos de entrevistas, de notas de campo e de narrativas mostrados, concluímos que, em situação de ensino-aprendizagem, os APs manifestam criticidade a partir dos conceitos evocados pelo Letramento crítico dentro do paradigma da pós-modernidade, principalmente, a saber: expansão de perspectivas, agência, dissenso, desconstrução e aprendizagem situada, num movimento processual e não linear, que circunda de um desestabilizar para desconstruir, seguido (ou não) pelo expandir de perspectivas direcionadas à ação crítica docente e discente.

Em seu lócus de estudo, os objetos estudados, seja a língua inglesa, seu ensino, sua literatura ou tudo o mais que o curso de Letras – Língua Inglesa abarca, são ministrados dentro de um paradigma que contempla e privilegia a reflexão e a problematização para a transformação dos sujeitos aprendentes. Deste modo, desde os instrumentos utilizados em sala de aula, ao modo como se ensina e às escolhas teóricas assumidas pelos professores formadores, a criticidade é revelada. É fato que esta se apresenta de modo mais forte em uns do que em outros, pois o que se estuda em sala de aula atinge as pessoas de diversos modos e estas possuem identidades e experiências

diferentes. Contudo, ao sentirem-se implicados no ensino, os APs podem vir a agir criticamente a partir de espaços de discussão e crescimento, seja como cidadãos, seja como profissionais.

3.2 Língua Inglesa como objeto de ensino

Nesta categoria, analisaremos a manifestação de criticidade em um local privilegiado, a escola, enquanto local de atuação dos APs. Para isso, faremos uso da maior quantidade de instrumentos de geração de dados possível, para analisar a execução das aulas, como reflexo da etapa anterior dos APs, sem cair no equívoco de pensar que essas práticas ocorrem linearmente. Veremos então a percepção dos nossos sujeitos em seu local de estágio, suas possíveis crenças na atividade docente, mais como professores do que alunos.

Tendo mostrado na primeira categoria a autorreflexão de alguns APs no que concerne à sua formação na situação de aprendizagem em nível superior, trazemos alguns excertos contendo a reflexão por eles feita de sua prática, enquanto professores em situação de ensino. Vejamos:

Excerto 35

As aulas assistidas durante o período da disciplina Estágio de LI: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, bem como aquelas observadas e ministradas no campo de estágio na Escola Y, possibilitaram não apenas a escrita dos acontecimentos ocorridos nesses dois espaços através deste relatório, mas, também, a *possibilidade de junção de teorias aqui estudadas com a prática efetiva para uma compreensão melhor do que ensinar se configura em contextos distintos*. (Relatório elaborado por AP3, AP4 e AP5, grifos nossos).

No excerto 35, AP3, AP4 e AP5 discorrem sobre o local privilegiado da universidade, em particular, da disciplina *Estágio de LI: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental* e como esse concorre para o bom entendimento do ofício docente e o que ele demanda em diferentes contextos. Isso porque é um espaço aberto a discussões, e, como destacado pelos APs, onde a articulação entre teoria e prática deve iniciar.

No excerto 36, AP1, AP2 e AP6 também lidam com questões semelhantes no concernente à articulação entre teoria e prática, que deve se materializar em sala de estágio. Esses, porém, acrescem a essa questão as adversidades emergentes de fatores humanos, materiais e ambientais, as imprevisibilidades da sala de aula, as orientações dos documentos parametrizadores para o ensino de inglês na escola pública e ainda as orientações/exigências demandadas pela escola. Dito de outro modo, os APs reconhecem as diversas relações estabelecidas no ato de ensinar e quão complexa ele o é. Consequentemente, apontam dois maiores desafios por eles enfrentados em sua prática docente: o planejamento de aulas que levassem todos os fatores expostos em consideração e o público-alvo (adolescentes). Olhemos com atenção o excerto seguinte:

Excerto 36

Enquanto perdurou o tempo de observação na escola, planejamento de aulas e regência, muitos fatos nos despertaram para a complexidade do ofício de ensinar uma língua estrangeira. Deparamo-nos ante o desafio de *mobilizar o variado acervo teórico* que foi trabalhado pelos nossos professores ao longo do curso e *articulá-lo com a prática, lidando ainda com as constrições* (humanas, materiais e ambientais) da sala de aula que estávamos observando, as *pressões dos documentos legais e orientações dadas pela escola* (Relatório elaborado por AP1, AP2 e AP6, grifos nossos).

.....

Um dos maiores *desafios* que encontramos no percurso do estágio apareceu antes mesmo do momento de regência à ocasião do planejamento das aulas. Neste processo, nós tínhamos que delimitar não só um plano que guiasse a nossa prática com momentos de exposição de assuntos escolhidos e modos de aferição do aprendizado – como ocorre quando se assume que a tarefa de planejar uma aula se resume a dar continuidade a uma infinidade de tópicos a serem esmiuçados no quadro branco e logo depois exercitados. *Tínhamos, também, que considerar que tais tradicionalismos não eram o objetivo da prática* e, acima de tudo, como nós pudemos observar nas semanas anteriores à nossa regência, *não sustentariam* o momento privilegiado que é o *processo de aprendizado, o qual estávamos tentando construir com os alunos* (Relatório elaborado por AP1, AP2 e AP6).

Ainda refletindo sobre sua prática em sala de aula, AP1, AP2 e AP6 reconhecem o movimento circular que deve haver entre as aulas, não permitindo que a prática docente seja desorganizada ou alienada. Não linear, essa prática se configura como retroalimentativa, pois necessita de vários movimentos de idas e vindas ao planejamento,

à avaliação, às orientações oficiais e mesmo à teoria em si etc. Esses movimentos não garantem, entretanto, o desenvolvimento de criticidade, nem tampouco uma aula totalmente bem sucedida. No caso em análise, muitas foram as vezes em que se fizeram necessárias intervenção da professora efetiva dos alunos do EF nas aulas dos APs, confirmando a imprevisibilidade e a fragilidade das situações humanas que se passam no ambiente escolar.

Uma palavra que sobressai nessas falas é a relação: entre teorias, entre disciplinas, entre a língua enquanto objeto de estudo e de ensino e entre alunos-professores e alunos do EF. Todas essas relações culminam no processo de construção, quer de conhecimento quer de subjetividades e se torna um dos objetivos principais do ensino de línguas, como foi confirmado no excerto subsequente:

Excerto 37

A disciplina ELI³⁸ promoveu não só um valoroso momento de *articulação* entre teoria e prática, mas também nos despertou para a necessidade de sermos não somente professoras, ora sim *mediador-investigadoras* dentro de uma sala de aula. *Ao mesmo tempo em que nos conscientiza das forças coercitivas, limitações e dificuldades em jogo na hora de lidar com o ensino, o estágio supervisionado nos leva a refletir sobre o nosso posicionamento ante as imprevisibilidades da sala de aula e nos incentiva a não sustentar uma prática cega, tradicionalista e que não obedece à organicidade da sala de aula* (Relatório elaborado por AP1, AP2 e AP6).

Ao final da disciplina, esses APs valoram-na, caracterizando-a justamente por se constituir em um espaço aberto para a discussão e a aprendizagem, que os leva à reflexão teórica e prática, sem deixar de trazer as realidades encontradas nessa profissão no Brasil. Como ressaltado, para além da articulação teoria-prática, a disciplina forneceu fundamentos teóricos voltados à epistemologia da performance, epistemologia essa fincada em pressupostos pós-modernos. A partir dela, os APs tiveram de enfrentar a ausência de métodos adequáveis a toda e qualquer realidade, para produzirem a partir

³⁸ Estágio de Língua Inglesa: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

de seu contexto de sala de aula específico, respondendo às necessidades ora apresentadas pelo seu alunado.

Com relação à esfera escolar/profissional, quando perguntados sobre quais devam ser a importância e o objetivo do ensino de inglês para o Ensino Fundamental (lôcus de estágio), AP2 destacou:

Excerto 38

AP2: [...] eu acho importante assim porque eu acho que *quando você começa mais cedo você vai pra você aprender né melhor...* eu acho que quando você começa mais cedo você tem *mais facilidade em aprender a língua* e lá no ensino fundamental é que você vai *pegar as bases tudo do inglês* [...]

.....

[...] não focar só nas questões de regra... como a gente vê no ensino fundamental é muita regra... não só regra mas tipo... *contextualizar a língua num contexto... a língua inglesa num contexto que os menino vão aprender a regra...*[...] mas não descontextualizado... eu acho que a contextualização é importante... eu acho que o objetivo é a gente contextualizar a língua de de uma realidade não só estudar língua por língua, mas estudar língua com um objetivo (Entrevista de AP2, grifos nossos).

Para AP2, a importância da aprendizagem da LI se dá por questões de idade maturacional: quanto mais cedo se aprender a língua, melhor. Assim, o ensino de LI no EF se daria almejando o desenvolvimento de uma base que vá auxiliar o aprendiz futuramente em seus estudos e em sua profissão. Na continuação de sua fala, destaca ser imperativa a contextualização da língua-alvo para que os alunos apreendam as regras a serem estudadas, tão presentes no EF segundo o mesmo. Em outros termos, o ensino da regra pela regra ou do sistema pelo sistema não contribuirá para a real aprendizagem da língua; preciso é que se estabeleçam conexões entre a regra e seu uso, entre a matéria e a substância.

No excerto 39, AP5 continua relatando sobre o ensino de LI e traz questões como o sotaque e a centralidade da comunicação e da inteligibilidade na produção da língua. Ademais, outra questão é posta em relevo: no EF, o aluno, adolescente, já

possui um nível de reflexão mais desenvolvido e, portanto, está mais aberto à aprendizagem de outra língua. Em seus próprios termos:

Excerto 39

AP5: o professor de língua inglesa deve *ensinar éh:::* como a gente já tava conversando... *não apenas o sotaque xis ou ípsilon... pode mostrar uma variedade...* mostrar a partícula a particularidade que o próprio brasileiro tem falar inglês e que o interessante não é falar como o britânico ou como o americano fala... mas *o interessante é se comunicar na língua inglesa [...]* em termos de escola pública... o aluno começa a ver inglês só a partir do sexto ano... talvez se ele já viesse estudando inglês *tivesse uma base* como acontece em escola privada seria bom... mas como isso não acontece é extremamente importante porque o aluno chega no sexto ano *com mais ou menos doze anos de idade e é a partir daí que o o nível de reflexão dele vai estar mais aberto pra pra essas disciplinas nova... no caso da língua inglesa...* pra uma segunda língua pra aquisição de uma língua segunda língua etc é importante ele adquirir uma segunda língua (Entrevista de AP5).

Os APs apontaram em suas falas a necessidade funcional da língua, como a de se construir uma base sólida para o Ensino Médio e consequentes cursos técnicos e faculdades, como sendo o objetivo do ensino de inglês no período fundamental (como exemplificado pelos excertos 38 e 39). Uma língua que, em vista do seu ensino precário, tem de ser ensinada desde tenra idade para aprimoramento dos estudos e futura entrada no mercado de trabalho.

A idade maturacional dos estudantes é posta em relevo neste contexto como um fator determinante na aprendizagem de línguas. Autores como Krashen, Long e Scarcella (1982) defendem que quanto mais cedo a criança for exposta a uma língua que não a sua materna, mais chances ela terá de desenvolvê-la sem grandes problemas, principalmente em virtude do fenômeno da fossilização que tende a acontecer com aprendizes mais experientes. Parece-nos que AP2 toma como base essa assertiva, ao passo que AP5 vê nessa idade um momento no qual a criança possui um nível de reflexão mais amadurecido, e que por isso, é capaz de fazer uso da língua para seus interesses, quais sejam o de se comunicar na língua.

Porém, os sentidos presentes nessas falas – e crenças no imaginário escolar em geral –, para além da eficácia do ensino para crianças, apontam para uma falência coletiva do ensino de inglês na escola básica, pelo menos no EF, local onde os alunos-professores devem “pelo menos” fornecer uma base para os estudos futuros dos alunos, haja vista ser muito difícil favorecer a produção linguística daqueles.

Em decorrência das falas dos APs, concluímos que a língua não deve ser ensinada de qualquer forma. Consoante AP2 e AP5, nos excertos 38 e 39, ela deve ser ensinada de forma contextualizada, que tenha a ver com a realidade vivenciada pelo seu alunado e que possua essencialmente um propósito. Ademais, deve-se ter em mente a variedade de sotaques existentes e o entendimento sobre eles, abrindo espaço para o diálogo e o respeito devidos à particularidade de cada povo que da língua se apropria. Por essa mudança de perspectiva e pela situacionalidade do conhecimento e, portanto, da aprendizagem vivenciados, percebemos essas atitudes como movimentos para a criticidade.

No excerto 40, ainda discutindo sobre o ensino de LI, trazemos uma reflexão baseada na desconstrução proposta por AP1 no que diz respeito à formação do professor e ao usuário de língua inglesa. É comum encontrarmos pessoas que, porque fizeram cursos de línguas ou moraram no exterior, ministram aulas sem a devida formação docente sob o pensamento de que o que é importante é que o sujeito domine a língua. Mais do que comum, esses profissionais chegam a ser mais valorizados por escolas de idiomas e até por vários alunos do que os que passaram por uma formação acadêmica, por se cultivar o pensamento de que na universidade não se aprende a língua. Nesse ponto, AP1 traz à tona os elementos fundantes presentes na formação, que giram em torno da didática de ensino, da reflexão sobre a língua e ainda da compreensão da dinâmica da sala de aula e de seus problemas.

Excerto 40

AP1: tem gente que pensa... ah eu sei a língua... eu posso ensinar... NÃO... tem várias coisas no ensino... *a gente não reflete só sobre a língua mas também reflete como passar essa língua... quais as quais são as possíveis dificuldades do meu aluno? qué que a gente pode fazer pra reverter?* então assim... é meio complicado você achar que pode ensinar só porque você sabe... não necessariamente... não que todo professor que tenha se formado vá saber ensinar também... mas tem que haver essa reflexão... não que assim, *não que falar seja só você saber a gramática certinho... é só questão de adequação que é uma coisa que também tem que ser levada pra escola...* eu tava falando hoje mesmo com a minha professora... professora... me ensinaram a vida toda que você não pode ocultar o pronome I We... você não pode ocultar... eu já escutei várias vezes nativos ocultando... ninguém pode chegar pra mim e dizer... não pode ocultar de jeito nenhum o sujeito... pode... mas em que situação? também é uma coisa que tem que ser levada pra sala de aula pra os alunos se familiarizarem... não é chegar e dizer é assim e assim. *as possibilidades são essas... é uma coisa assim... os próprios nativos brincam com a língua como a gente faz... não é ver a língua como aquela coisa estável... eu acho que você deve chegar pra na escola e já fundamentar isso... gente, a língua é uma coisa fluida... você não pode chegar e dizer... a língua é isso é isso é isso... Na sua fala vai ter um monte de mentiras se você chegar com essas definições. Tem que mostrar as possibilidades e tem que abrir os olhos para elas* (Entrevista de AP1).

Ser professor não é somente “saber a gramática certinho”. Para além da adequação, o professor deve entender a fluidez e a mobilidade da língua, assim como a sociedade e o conhecimento nela produzido. Nas palavras de AP1, o professor “deve chegar pra na escola e já fundamentar isso... gente... a língua é uma coisa fluida”. Consequentemente, “você não pode chegar e dizer a língua é isso é isso é isso” [...] “tem que mostrar as possibilidades e tem que abrir os olhos para elas” (excerto 37), como os pressupostos da pós-modernidade alegam (BAUMAN, 2001).

Não podemos deixar de destacar, porém, o apoio e o retorno constantes de AP1 aos nativos, quando os assume como falantes ideias e autoridades da língua. Esse caráter híbrido dos APs (aqui exemplificado por AP1) vem a ressaltar o aspecto ambíguo da criticidade: o ser agente x o ser transmissor, a língua transparente x a língua fluida, a busca pelo falante ideal x a apropriação da língua para participar da vida social e utilizá-la conforme sua necessidade. Este retrato dos APs revela sua constituição híbrida e em crise, portanto, sua criticidade.

Quando questionado sobre qual a importância de se ensinar LI para os alunos do ensino fundamental, AP1, nos excertos 41 e 42, argumenta em torno da tomada de consciência em relação à diferença e ao estranhamento, revelando a ruptura como outra manifestação de criticidade. Observemos a seguir:

Excerto 42

AP1: (risos) eu acho... eu acho que *quanto mais cedo os alunos tomarem consciência de que existe um mundo lá fora que é diferente desse que você vive... que tem uma que existem várias línguas e que as populações que falam pensam de uma forma diferente da sua...* eu acho que assim... por contraste e estranhamento você vai vendo que é como que você pode interagir com o mundo *porque o mundo não é mais fechado...* você tá no Brasil... não significa que você só vai conhecer brasileiro... isso não existe mais... as possibilidades são muito amplas... então mesmo que você não vá pra fora você pode entrar em contato com esses povos... então *eu acho que é interessante até pela questão do de você aprender a lidar com essas pessoas... eu acho que às vezes não precisa ser nem pessoas de fora... você aprender uma língua e aprender a lidar com essa língua... ver como outras pessoas pensam... você começa a refletir sobre sua própria sociedade... não precisa nem ir tão longe pra você vê como as mentes das pessoas são diferentes* (Entrevista de AP1, grifos nossos).

Excerto 43

P: quando a gente pensa na cultura dos outros, a gente começa a ver perceber peculiaridades... isso até nos torna mais abertos e mais tolerantes a certas coisas né?

AP1: isso isso.. eu acho eu acho que é assim... teve uma vez que eu falei que eu não gostava de português porque eu eu num sei se é porque é uma língua que eu falo... qu'eu já tô acostumada... então eu não acho ela especialmente bonita eu acho que por isso mesmo que eu já a vida toda nela então eu não acho especialmente uma coisa maravilhosa... o que é que vai me atrair? o diferente... geralmente é assim... *lógico que eu devia valorizar minha cultura e o que for pra valorizar eu valorizo...* mas assim... aí me disseram como é que você diz que você não gosta de português? eu digo... eu não eu não sou uma pessoa brasileira... quer dizer... *eu nasci no Brasil mas eu não me considero brasileira... eu me considero uma terráquea...* o que for pra valorizar eu valorizo... o que não for pra valorizar eu não vou dizer que é bom... na minha opinião... lógico que você pode discordar e eu vou ter que aceitar assim como você vai ter que aceitar a minha... então eu acho que é assim... tá veja o lado do outro também... por que é que você tem que valorizar tudo da sua cultura? *é pra valorizar tudo da sua cultura? é pra valorizar tudo da cultura norteamericana? da britânica? não... você tem que aprender a filtrar* (risos)... *o que for pra valorizar valoriza... o que não for... olhos críticos* (Entrevista de AP1, grifos nossos)

No excerto 42, ressaltamos a abertura de AP1 para compreender os processos globalizantes e, ao mesmo tempo, as mudanças e as ações necessárias atualmente. Quando retrata a importância da tomada de consciência sobre as diferenças existentes no mundo e o respeito que devemos ter em relação a elas, “porque o mundo não é mais fechado”, AP1 manifesta criticidade e considera o ensino de línguas como crucial para aprender a lidar com a nova língua, com o pensamento de outrem para entender a si próprio e à sua sociedade.

Remetemos essa questão à alteridade constituinte de nossa identidade, que Menezes de Souza (2010, 2014) retoma a partir de Paulo Freire (2005), do ser a partir do que o outro é, uma vez que somos o que o outro não é, constituindo-nos mutuamente.

não é a partir de mim que eu conheço você... é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável (FREIRE, 2005, p. 149).

Essa visão nos leva ao entendimento da necessidade ética de entender a alteridade constitutiva do eu e à participação da cultura do outro de forma a respeitá-la e a fornecer instrumentos para entender a nossa própria. “Quer dizer, foi exatamente o mundo, como contrário de mim, que disse a mim você é você” (FREIRE, 2005, p. 252).

No excerto 43, AP1 relata uma experiência que aconteceu consigo e revela uma inquietação em decorrência da atitude daquela pessoa: o estranhamento por não gostar da sua língua materna e a exigência em fazê-lo para estar de acordo com a cultura de seu país. Por isso, AP1 assume: “lógico que eu devia valorizar minha cultura e o que for pra valorizar eu valorizo”. Nesse argumento, AP1 continua: “eu nasci no Brasil mas eu não me considero brasileira... eu me considero uma terráquea”, pondo em questão a identidade e sentimento de pertença cultural de uma pessoa atrelada ao seu país de nascimento, o que Rajagopalan (2005) já discutia em *A geopolítica do inglês*. Como podemos perceber, AP1 se considera cidadão do mundo (JORDÃO, 2004), em uma

perspectiva pós-moderna de ser, um mundo de mudança, líquido e que não mais acomoda somente o fixo e o estável (BAUMAN, 2001). E finaliza, questionando: “*é pra valorizar tudo da sua cultura? é pra valorizar tudo da cultura norte-americana? da britânica? não... você tem que aprender a filtrar (risos)... o que for pra valorizar valoriza... o que não for... olhos críticos*” (excerto 43). O questionamento e a problematização feitas por AP1 confirmam sua atitude crítica frente aos fatos e às crenças impregnadas no imaginário coletivo de uma grande parte da sociedade no concernente à sua cultura.

Ainda tratando do ensino de línguas, voltamos nosso olhar para os métodos que foram utilizados na escola, campo profissional e também de formação dos APs, porque local de sua práxis. Por mais que os APs reconhecessem a inexistência de um método superior ou mais eficaz que o outro em suas falas anteriores, alguns métodos se sobressaíram em sua prática (talvez pela necessidade de adequação à situação de ensino que encontraram). Nos trechos que mostraremos a seguir, os APs discorrem sobre a atuação do professor em sala de aula e sobre a utilização de estratégias e métodos – preocupação bastante evocada em cursos de licenciatura –, tendo em vista seu contexto específico de ensino/aprendizagem. Observemos:

Excerto 44

AP3: eu acredito que tem mais assim *contato com a própria realidade do ensino da língua inglesa... do da abordagem comunicativa da língua inglesa e também dum enfoque mais (é:: como é que eu posso dizer) voltando mais à realidade onde a língua é utilizada... em situações comunicativas... em situações reais...* eu acho que se a partir do momento que a gente introduz pro aluno por exemplo como é que se usa essa determinado conteúdo numa situação real nos *Estados Unidos... na Inglaterra...* num metrô numa outra coisa... se você trazer essa realidade fica até mais fácil de introduzir essa questão do do tópico da que você vai ensinar na língua inglesa... então abrange mais a forma comunicativa real do que você pegar um material por exemplo de um livro que tá ali pronto... mas será que aquilo realmente vai servir de alguma coisa? *será que aquilo ali vai ser tão real quanto uma situação que você pode propor por um vídeo por uma revista ou outro material que você tenha criado adaptado... alguma coisa desse tipo?* (Entrevista de AP3).

Por meio do excerto, percebemos que houve majoritariamente a escolha de dois métodos em detrimento de outros – a Abordagem para Leitura e a Abordagem

Comunicativa – com os objetivos de responder à realidade imediata de ensino a qual estavam vivendo, atender às metas traçadas em seus planos de aula e adequar a língua ao contexto de sala de aula.

AP3 apresenta dois pontos de vista distintos, apesar de parecerem ser sinônimos na concepção deste AP. Compreendendo que o método a ser utilizado em sala de aula deve estar de acordo com a realidade, AP3 elege a Abordagem Comunicativa para tal fim, esquecendo-se que uma das críticas dirigidas a essa abordagem é justamente a artificialidade das situações estudadas. Parece que o contexto brasileiro, nordestino, paraibano de ensino fundamental de escola pública é esquecido para se pensar em um contexto onde a língua é usada – Estados Unidos e Inglaterra – relegando o real contexto de uso dos alunos.

Quando AP3 cita esses países, entendemos que lhes é atribuída a pertença da língua bem como é restringido o uso e a expansão da LI. Em suas palavras, “fica até mais fácil de introduzir essa questão do... do tópico da que você vai ensinar na língua inglesa” (excerto 43). Apesar do exposto, entendemos que é intenção de AP3 articular o contexto do aluno (mais especificamente o objetivo) à realidade do ensino de LI. Isso fica mais claro quando ele trata da elaboração pelo professor do material didático de forma contextual e responsiva a cada sala de aula e a cada aluno, criticando os contextos artificiais ofertados pelos materiais indicados pelas escolas.

AP4 afirma em seu relatório a opção não por um único método, mas pela utilização de diversos métodos entendendo a dinâmica da sala de aula e as diferentes necessidades a serem atendidas pelo professor de língua, isto é, uma prática informada teoricamente, destinada a diferentes alunos com diversas formas, ritmos e interesses de aprendizagem, como tão discutido em sua sala de aula da graduação. Vejamos o excerto 44:

Excerto 44

AP4: A escolha por essa abordagem [método de leitura] foi feita pelos PEs visando à *melhor forma de ensinar aos alunos*. Por se tratarem de alunos de escola pública com pouco conhecimento sobre a LE estudada, os PEs optaram por um *diálogo que trouxesse palavras mais simples que pudessem ser facilmente compreendidas pelos alunos*.

.....

AP4: Ao realizar o planejamento para as aulas do dia 26 de março, PE02³⁹ *não se baseou em um método de ensino específico*, mas visou uma forma de abarcar a *utilização de diferentes métodos*, para que dessa forma as estratégias usadas em sala de aula conseguissem *satisfazer a necessidade dos estudantes*. (Relatório elaborado por AP3, AP4 e AP5)

Alguns dos citados foram a abordagem comunicativa, a abordagem para a Leitura e o estudo da multimodalidade nos textos (vide Relatórios no Anexo C). Contudo, o enfoque é dado ao 'Método de Leitura' (excerto 43) por causa do contexto de escola pública e do pouco conhecimento formal dessa disciplina pelos alunos, argumento elucidado por Moita Lopes (2001) e problematizado por diversos autores contemporâneos.

Temos que levar em consideração o contexto no qual aquele texto foi escrito originalmente (1996) e o vivido à época da pesquisa (2014), afinal, dezoito anos já passaram e muitas mudanças aconteceram. Embora levando em conta a mesma situação – ensino de inglês em escola pública – percebemos que os interesses dos alunos são outros e a relação que eles e o mundo têm com a língua também é outra. Por isso, elucidamos as atitudes de AP4 em utilizar diversas estratégias voltadas às especificidades dos alunos, ainda que sob o pensamento de que o uso da Abordagem para Leitura seria justificável por ser mais fácil para os alunos e que seria essa a necessidade deles. Dessa forma, considerando suas visões sobre o ensino e a escolha de vários métodos expostos, constatamos ao menos um movimento de criticidade nas falas de AP3 e AP4.

³⁹ PE02 – Professor Estagiário – faz referência a AP4. Decidimos por manter as siglas por eles escolhidas como aparece no relatório original.

Os excertos 45 e 46 transcritos abaixo fazem parte do relatório de estágio de AP1, AP2 e AP6 e caracterizam-se como uma reflexão típica de situações de estágio, marcada pelo monitoramento do exercício profissional:

Excerto 45

Reavaliar e ajustar os procedimentos dos quais estávamos fazendo uso em sala de aula foi de vital importância. Ao observarmos que a metodologia da primeira aula não favorecia as discussões e a harmonia no ambiente da sala de aula, procuramos métodos alternativos para conseguir estabelecer uma atmosfera favorável aos debates que eram instituídos. [...] *A segunda, bem como a terceira aula, foi planejada de modo a deslocar as professoras do centro do processo de aprendizado e transferi-lo para os alunos.* (Relatório elaborado por AP1, AP2 e AP6)

Excerto 46

Através da leitura, buscamos explorar a consciência crítica em relação à linguagem, a natureza sociointeracional da mesma, as intenções subjacentes a um texto e, a partir disso, abrimos espaço para os alunos se posicionarem.[...] Durante o período de planejamento das aulas e vigência do estágio, aferimos a importância de *buscar métodos e procedimentos que melhor se adequassem ao contexto imediato da sala de aula na qual trabalhamos*, de forma que os objetivos delineados para a prática fossem atingidos de forma satisfatória, tendo em mente que esses objetivos deveriam estar em favor do desenvolvimento intelectual-reflexivo dos alunos e não da acomodação do professor (Relatório elaborado por AP1, AP2 e AP6).

Como as aulas e o plano geral foram discutidos em grupo, na análise de suas práticas, os APs destacaram, dentre tantos outros aspectos, a importância da reflexão constante sobre suas ações e avaliação das mesmas para mudança e adequação à realidade dos alunos, isto é, entender a aula a partir de um viés processual, nunca como um produto acabado, e a descentralização do professor como detentor, para a centralização do aluno como coprodutor de conhecimento (excerto 45). Essas atitudes configuram-se como manifestações de criticidade por toda compreensão dos processos de ensinar e aprender e pela valorização do conhecimento do aluno.

Ainda no excerto 45, porém, vemos a insistente busca pelo consenso, harmonia e silêncio em sala de aula, elementos almejados e treinados pelas escolas da

modernidade. A crise ainda não é compreendida como frutífera e os sujeitos ainda não sabem lidar com ela. Não seria o dissenso apenas reflexo da não adequação dos moldes impostos pelas escolas/disciplinas/sistema educacional aos alunos? Ou ainda expressão da pluralidade de pensamentos e identidades? Esses aspectos somente demonstram a fluidez e a incerteza trazidas pela pós-modernidade para todos os campos da vida, aqui especificamente para a educação.

O excerto 46 vem complementar o que foi exposto no excerto 44, acrescentando o objetivo da adequação dos métodos para determinadas salas de aula: o desenvolvimento intelectual-reflexivo do aluno. Os APs, seja como estagiários, seja como professores ou ainda como alunos em formação, devem ter o entendimento de seu papel social. Entender que o professor de inglês não é somente aquele que ministra aulas para o desenvolvimento da fluência ou de algumas competências em outra língua, ora sim é aquele que deve ter como objetivo primeiro a reflexão sobre a língua e tudo o que está em seu entorno e ainda, como seus alunos podem agir por meio dela, como eles podem ser cidadãos e participar da comunidade efetiva e ativamente.

Tendo essa compreensão e considerando o exposto com relação ao ensino de inglês na universidade e na escola, passamos a discutir as aulas dos APs em si, por percebermos esse material como fulcral em nossa análise: é a partir das aulas que poderemos verificar materialmente o que foi discutido e afirmado por eles. Para tanto, utilizaremos os planos de aulas, as notas de campo, as transcrições e os relatórios, quando necessário. Esclarecemos e lembramos que os APs foram divididos em dois grupos, que chamamos de A e B. No grupo A, estavam AP3, AP4 e AP5 e no grupo B, AP1, AP2 e AP6, que ministraram aulas em sequência diversa⁴⁰. Como um grupo, mesmo que os APs planejassem individualmente, suas aulas eram discutidas em grupo, além de terem pensado no que deveriam trabalhar em cada aula conjuntamente, sendo

⁴⁰ O grupo A assim organizou suas aulas: AP5, AP4 e AP3. O grupo B, por sua vez, desta forma o fez: AP6, AP2 e AP1.

responsabilidade individual somente organizar a aula. Em sala de aula da graduação, esses discutiam suas ideias e aulas e a pertinência das mesmas junto ao professor formador e à pesquisadora.

No trecho que segue, elucidamos a proposta de expansão de perspectivas, caracterizados por Monte Mór (2011, 2013) não como uma substituição dos conteúdos e competências expressas no currículo escolar, mas como um complemento por meio do letramento crítico visando à ampliação de representações e ao agenciamento crítico do ser.

Excerto 47

APs 1, 2 e 6 tentam elaborar uma atividade para “verificação de aprendizagem”. PF pede-os para contextualizar esse texto, perguntando se há alguém na família deles que passou por alguma situação difícil e a transformou em arte⁴¹, etc., de modo a “fazer do limão uma limonada”. [...] APs demonstram agência para discordar, refutar em relação ao que deve ser acrescentado ou retirado de seu plano de aula. Em momento posterior, PF propõe arte associado à superação de situações difíceis, pensando em como transformar, como ampliar. (Notas de campo, 27/02/14).

Como vemos no excerto 47, há uma preocupação com a formação crítica e cidadã ativa não só do professor em formação, mas também do seu alunado. Tal atitude foi levada em consideração em cada plano de aula e discussão feita por aquele grupo em vista desse objetivo maior e apareceu na prática por meio de questionamentos e de atividades, frequentemente ligados, todavia, ao conhecimento gramatical, como poderemos constatar a seguir.

No plano da aula⁴² ministrado por AP5, observamos o objetivo de “refletir sobre o porquê de se aprender inglês”. Como procedimentos, AP5 apresenta alguns questionamentos para, a partir deles, revelar a necessidade dessa língua na vida

⁴¹ Reiteramos que o tema que estava sendo desenvolvido naquela escola no ano letivo de 2014 era: “Arte na escola: inserção social e entretenimento”. Desse modo, os APs deveriam contemplá-lo em suas aulas de inglês no período em que estagiaram.

⁴² Os planos de aula estão contidos nos anexos dos Relatórios de estágio entregues à disciplina *Estágio de Língua Inglesa: 3° e 4° Ciclos do Ensino Fundamental*, em anexo neste trabalho também.

cotidiana de seus alunos. Notamos a percepção de AP5 sobre a importância do estabelecimento de uma relação, ao menos funcional, do assunto a ser aprendido com seu alunado, de modo a despertar interesse e atenção daqueles:

Excerto 45

Procedimento: - Reflexão sobre *Why to learn English?* O PE⁴³ começará uma discussão com os alunos sobre o *Por que de se aprender inglês*, fazendo perguntas como: Você gosta de estudar inglês?, Você fala inglês no seu dia-a-dia?, Em que situação você pronuncia alguma palavra em inglês? Você sabe em qual país se fala inglês?. Em seguida, o PE deve mostrar o quanto o inglês está presente no dia-a-dia do brasileiro, seja na internet, nas ruas, no shopping... (Plano de aula de AP5, dia 12 de março de 2014, grifos no original).

Apresentada no excerto 46, a aula de AP5 revela-se como um primeiro contato com os alunos visando abertura para a aprendizagem da LI, bem como uma identificação para com a mesma, por vias de aproximação com seu contexto local.

Excerto 46

AP5: agora... agora deix'eu fazer uma pergunta pra vocês... essa disciplina é língua inglesa... *vocês gostam de estudar inglês?*

As (em coro): *n::ão...* mais ou menos

AP5: por que vocês não gostam de estudar inglês?

As: (vozes sobrepostas umas às outras) porque eu não entendo NA-DA/ *é porque é difícil* de aprender as coisas

AP5: X tá dizendo que é difícil porque tem que passar pro português e depois pá inglês ao mesmo tempo... mais alguém acha difícil?

As: eu acho português difícil imagine o inglês/ português é mais difícil

AP5: nosso colega disse aqui português já tá difícil... imagina o inglês

[...]

A: eu não acho difícil porque eu já fiz curso

AP5: ela não acha tão difícil porque já fez curso... então já deve saber mais ou menos né?

AP5: vocês tão dizendo que é difícil porque é uma língua diferente... E quem aqui nunca foi a uma lanchonete e comeu um *hot dog?*... outro nome... *milk shake*... quem aqui nunca tomou um *milk shake?* e você sabia que essas

⁴³ Professor-estagiário, como aparece no plano de aula do aluno-professor citado.

palavras é em inglês?... quando a gente chega aqui na farmácia Dias... aqui na pracinha aqui do lado tem o nome em cima farmácia e embaixo tem *drugstore*...

A: farmácia? drogaria?

AP5: farmácia também... fica farmácia em português e farmácia em inglês

A: entendi

AP5: éh::: outra pergun... outra palavra que vocês acham que é inglês e usam ... de vez em quando por exemplo ... na internet?

As: *facebook, dvd, crazy, whatsapp, wikipedia*

AP5: muito bem... mais alguém?

A: *redtube, whatsapp*. (aluna pergunta significado)

AP5: *whatsapp* é tipo: e aí? o que que tá acontecendo no momento? aí você começa escrevendo com alguém...

A: porque assim... ano passado a professora falou que se você chegar em qualQUER país do mundo... se você falar português ninguém entende... mas se você falar inglês todo mundo entende

AP5: tá vendo aqui ó... *a professora disse que no ano passado você pode chegar em qualquer país... português nem todos entendem, né? mas inglês entende*. aí ele disse assim... que éh:: na primeira linha tem dizendo que o inglês é uma língua importante no mundo no mundo inteiro né?

AP5: de forma geral, o inglês é importante por quê?

A: para falar com pessoas de outro país...

AP5: posso falar com pessoas de outro país, mesmo que... você falando inglês né? como nosso colega aqui disse... é uma língua importante em conferências concursos livros jornais... o quê mais?

As: jogos também, *sites*...

AP5: jogos, *sites*... na *internet* aí a gente vê muito inglês, né isso? ...

As: música, filme...

AP5: músicas, filme ... e a gente usa isso muito no dia a dia da gente na internet não é? quando a gente entra no *facebook*... quando a gente (incompreensível)... no *whatsapp* como nossa colega disse... o que mais?

Alunos conversam entre si. Sobreposição de vozes.

(Sobre o texto lido em classe e em grupos)

AP5: Ei... agora lendo o trecho aqui... quais são as palavras que vocês viram e acharam tão parecidas com o português que vocês disseram "não, é isso mesmo"?

As: global, competição conferências, linguagem, música pop, importante, internacional, tecnologia, inglês, comunicação, ciência...

AP5: muito bem

[Alunos continuam demonstrando seu conhecimento quanto aos cognatos. AP5 distribui balas para os que participaram. Eles comemoram e conversam muito. Riem.]

AP5: Todo mundo copiando o diálogo aqui.

Professora: ô... lá no quadro tem coisa pra vocês copiarem:: a avaliação (incompreensível)... *quem vai dar a primeira nota são eles*

Alunos brincam com professora enquanto professor escreve diálogo no quadro e eles copiam.

[...]

As: eu gostei... só tem que traduzir.

AP5: Não, gente... traduzir só na próxima aula... terminem de... e outra coisa... na próxima aula eu gostaria que vocês trouxessem dez palavras em inglês que vocês veem muito no dia a dia de vocês... certo? no mínimo dez palavras... mas pode ser quantas vocês quiserem

(Aula de AP5, ministrada dia 14/03/2014).

Inicialmente, AP5, como planejado, explora o aspecto cotidiano da língua, por exemplo, para mostrar a proximidade e a relevância da aprendizagem dessa língua para seus alunos, levando-os ao entendimento da situacionalidade da língua e de como ela se faz presente do dia a dia dos estudantes, tornando-se relevante o seu estudo. Contudo, seus alunos parecem não reconhecer a importância da aprendizagem dessa língua.

Nele, observamos o esforço de AP5 para criar um ambiente favorável à aprendizagem para seus alunos, demonstrando a compreensão de que o conhecimento só será construído se partir de um contexto prévio, da experiência dos próprios sujeitos e do interesse ou necessidade desses em aprender determinado assunto, manifestando um momento de criticidade em sua prática. Nesse sentido, ao iniciar sua aula, AP5 pergunta se os alunos gostam do idioma sendo estudado ali. Como os alunos responderam negativamente, AP5 lançou mão de exemplos ancorados na situacionalidade e na funcionalidade da língua inglesa dentro do contexto daquela sala de aula (jovens com acesso às mais diversas tecnologias). Exemplos como o da farmácia – que estava localizada nas proximidades da escola e era de conhecimento de todos – e o dos *fast-*

food cada dia mais presentes na alimentação dos brasileiros situam a presença da língua no cotidiano desses estudantes.

Concomitante a esse esforço, há as crenças manifestadas pelos alunos e pelos professores em torno da língua e de sua aprendizagem. Para os alunos, “é difícil de aprender as coisas”, “não entendo NA-DA”, “é difícil porque tem que passar pro português e depois pa’inglês ao mesmo tempo”, “eu acho português difícil, imagine o inglês”... Essas falas são recorrentes e habitam o discurso de ensino/aprendizagem de LE desde muito tempo. Moita Lopes [1996 (2001)] já em 1996 vem retratá-las (junto a outros fatores) como um apanhado geral de porque não se aprendia inglês na escola pública. Elas também nos ajudam a desmistificar e a entender um pouco mais dos motivos que explicam a dificuldade de se aprender/ensinar a língua inglesa atualmente nas escolas brasileiras, uma vez que os próprios alunos se fecham a essa aprendizagem motivados por essas asserções.

No entanto, torna-se interessante destacar ainda a fala do aluno que acredita que a língua não é difícil em virtude de já ter feito um curso livre de idiomas, ao passo que AP5 responde: “então já deve saber mais ou menos né?”, perpetuando a ideia de que só se aprende a falar línguas em cursos livres e não na escola pública.

Retomando a questão das opiniões dos professores, recorreremos ainda ao excerto 46, quando o aluno explicita: “porque assim... ano passado a professora falou que se você chegar em qualquer país do mundo... se você falar português ninguém entende... mas se você falar inglês todo mundo entende”, ao que AP5 responde: “tá vendo aqui óh:: *a professora disse que no ano passado você pode chegar em qualquer país... português nem todos entendem né? mas inglês entende [...]*”, o que caracteriza a confirmação das crenças dos professores reproduzidas pelos alunos nesse contexto específico e até no próprio material que adotam para levar à sala de aula. Em outras palavras, temos a constituição do outro a partir da apresentação da crença de um sujeito hierárquica e assimetricamente superior.

Apesar dessa visão, percebe-se o movimento que AP5 endossa em direção à aprendizagem da língua. Ao perguntar a seus alunos sobre a importância dessa língua, ele coloca em crise a crença partilhada da língua enquanto inexistente no contexto brasileiro, abrindo portas para a construção de sentido sobre a aprendizagem da mesma, que, para os alunos, pode se dar por sua função e importância no contexto atual. Ainda que um de seus alunos entendesse a importância da língua somente para comunicação com pessoas de outros países, AP5 expande essa visão trazendo outros contextos mais próximos e significantes para aquela sala de aula, a partir de exemplos sugeridos pelos próprios alunos. Essa atitude de expansão, decorrente da crise/ruptura com visões fechadas, qualifica o momento da aula de AP5 citado como uma manifestação de criticidade.

Dando continuidade ao ciclo de aulas proposto por este grupo, AP4 destaca como objetivos:

Excerto 47

- Reforçar através de explicação o uso dos modais *can* e *may* vistos na aula anterior.
- Ensinar o uso dos verbos modais de sugestão e obrigação *should*, *must* e *have to*, assim como introduzir o modal de possibilidade *could*.
- Apresentar o conteúdo gramatical através do diálogo com a turma e da utilização de imagens.
- Promover reflexão dos alunos através das atividades propostas. (Plano de aula de AP4, 26/03/2014).

Percebemos inicialmente uma preocupação com os aspectos formais da língua, excetuando-se o último objetivo apresentado. Este, porém, é diluído no desenvolvimento de seu plano, quando voltado à explanação do uso dos modais, ou seja, quando a reflexão é subutilizada para explicação de um tópico gramatical, como se faz possível perceber em:

Excerto 48

- Entregar uma imagem para cada grupo. Os alunos devem discutir entre si quais modais usar nas situações e o porquê da utilização.

- *As imagens contêm situações cotidianas para que seja promovida a reflexão sobre o que deve ser feito em tais situações (obrigação, sugestão, etc.) para que com isso o uso dos modais seja empregado no dia-a-dia dos alunos. Dessa forma, eles também irão refletir sobre os deveres e obrigações que eles têm como cidadãos tanto na escola como na comunidade (Plano de aula de AP4, 26/03/2014).*

Há de se enfatizar, contudo, um movimento de criticidade nesse último procedimento na atitude de AP4 de tentar promover a reflexão dos alunos sobre seus deveres na sociedade, partindo de seu contexto imediato, a escola e o local onde vivem, constituindo-se como um movimento de *expansão de perspectiva*, como o denomina Monte Mór (2011, 2013).

Observemos um trecho da aula de AP4 transcrita abaixo. Neste primeiro momento, AP4 retoma o diálogo visto na aula anterior ministrada por AP5 (cf. excerto 46) e pede para que os alunos o leiam, como forma de trabalhar sua oralização, bem como os modais ‘*can*’ e ‘*may*’.

Excerto 49

AP4: sim... você desse grupo e qual o outro? desse grupo aqui uma pessoa... é só ler gente... num precisa (incompreensível)

A: *ler todo mundo lê... o negócio é ler em inglês*

A: eu só quero responder

A: todo mundo lê em português... num é a mesma coisa que ler em inglês.

[...]

AP4: gente... vocês aí... pronto... você fala aí... você é o estudante B: My name is... *só repetir...*

A: não... isso aí eu sei... mas o resto eu não vou falar não

AP4: é só repetir... não tem NADA demais.

AP4: então, o profe...

A: lê, X...tu num disse que queria ler?

AP4: mais algu... outra pessoa além dele quer participar desse diálogo? ... vocês já viram que *os outros colegas já fizeram e num tem nada demais... é só ler aqui o que tem no quadro*

[...]

(Alunos conversam alto.)

AP4: pronto... assim... vocês entenderam esse diálogo? conseguiram entender algumas coisas? algumas palavras? conseguiram?

AP4: aqui eles tão falando de quê?

AP4: pronto... então *eles tão se apresentando né?* uma apresentação... e aqui, essa pergunta? alguém conseguiu entender essa pergunta? tem alguma palavra aqui que vocês...

As: inglês, in, country, Canadá.

[...]

(Aula de AP4, 26/03/2014).

Contudo, a partir do excerto 49 apresentado, notamos uma rejeição por parte dos alunos à repetição do diálogo exposto no quadro branco. Os motivos apresentados revelam aspectos subjacentes ao ato de leitura e a concepção que cada um tem desse conceito. Parece-nos que AP4 não estava preparado para lidar com essa imprevisibilidade, o que o levou a exigir dos alunos que a atividade proposta fosse aceita e respondida. Sob o argumento de que “é só repetir” e que “os outros colegas já fizeram e num tem nada demais... é só ler aqui o que tem no quadro”, AP4 revela uma concepção de leitura como reprodução oral, um ato mecânico naquele espaço plano do quadro branco e repetição em alta voz dos sons uma vez proferidos por ele como modelo.

Ao invés de se engajarem na atividade, os alunos relutaram para fazê-la, por compreender que “ler todo mundo lê... o negócio é ler em inglês”, demonstrando, entre outras coisas, o medo do erro e da exposição, da pronúncia inadequada das palavras ou ainda de estarem lidando com a língua do outro, ou seja, os alunos parecem preservar sua face ante os pares.

Após essa atividade, AP4 decide fazer perguntas relacionadas ao texto escolhido (diálogo) baseado nos cognatos e na tradução de algumas palavras, não centralizando o contexto ou a função comunicativa daquele gênero. Aqui novamente o que vemos é a leitura como decodificação do código escrito, sem muita reflexão sobre a situação apresentada. Implicamos dessa prática que o texto foi escolhido somente em virtude de o objetivo de AP5, em sua aula, ser o de aproximar a língua dos alunos,

fazendo-os produzir ou familiarizá-los com os sons da mesma, bem como o objetivo de AP4 de apresentar o tópico gramatical a ser estudado (verbos modais). Em suas palavras, no relatório, eles acrescentam: “Por se tratarem de alunos de escola pública com pouco conhecimento sobre a LE estudada, os PEs optaram por um diálogo que trouxesse palavras mais simples que pudessem ser facilmente compreendidas pelos alunos”, responsabilizando os alunos pela metodologia adotada.

Em outros momentos da aula, AP4 chama a atenção de seus alunos para a explicação dos tópicos gramaticais e para o exercício, respectivamente, utilizando-os como um instrumento para impor controle e estabelecer respeito e silêncio em sala de aula. Observemos:

Excerto 50

AP4: gente preste atenção que cês vão precisar disso [tópico gramatical]

AP4: pronto... agora façam silêncio porque vocês tem que preencher o espaço em branco... então... preste atenção... cada grupo tem um trecho... presta atenção no trecho (Aula de AP4, grifos nossos).

Excerto 51

AP4: e outro modal é o ‘*could*’ (escreve no quadro)... o ‘*could*’ ele é o passado... ele parece com ‘*can*’ porque ele é o passado do ‘*could*’... *presta atenção que cês vão precisar disso depois...* o ‘*can*’... o ‘*could*’ é o passado do verbo ‘*can*’... e você usa ele pra possibilidade uma coisa por exemplo... “eu poderia ter feito isso”... ele parece muito com poder dever em português... só é vocês lembrarem do português de vocês pra lembrar dos verbos... ‘*should*’... eu devo fazer isso; ‘*have to*’... eu tenho que fazer isso e o ‘*could*’... eu poderia ter feito isso melhor no passado... alguma coisa que aconteceu.[...] (Aula de AP4).

A busca pela atenção e pelo silêncio na hora da explicação gramatical bem como a forma de conseguir impor respeito e atenção revelam uma prática ainda tradicionalista, moderna e gramatical por AP4 e também por tantos outros professores que obedecem às regras, ainda impostas pelas escolas, de seguimento de um currículo pré-estabelecido para o ano letivo, de conhecimentos estanques, de fórmulas prontas, de incerteza quanto a uma prática reflexiva etc. Como de costume, o AP se prende à

explicação conteudística como refúgio para o interesse dos alunos, uma vez que aquele assunto será cobrado em futura prova ou atividade avaliativa. Esse foco dado por AP4 e o não seguimento do seu plano de aula revela a crise existente entre o ser moderno e o pós-moderno, principalmente quanto à sua ação docente: Construir ou transmitir? Segurança ou insegurança? Criação ou repetição? Essas perguntas parecem redundar na busca pela certeza e pelo lugar fixo de professor estagiário naquele local de estágio, marcado por ser este local híbrido, onde ele não se vê nem como aluno nem como professor.

O contexto, por mais que evocado, é relegado na resolução das atividades, priorizando-se a memorização dos verbos modais e de sua função/significação (excerto 50). A partir do momento que não há conexão entre o conteúdo apresentado e a vida do aluno ou o contexto no qual ele está inserido, dificilmente aquele conteúdo terá importância, gerando o desinteresse e a desmotivação por aprender a língua-alvo.

Essa procura por controle e hierarquização de saberes pode ser descrita como sendo fruto da modernidade ou ainda como sendo reflexo de sua formação na EB, cabendo pouca influência de sua formação universitária neste contexto. Ao mesmo tempo, AP4 planeja levando em consideração o que pensa que os alunos gostam e meios diferenciados de abordar o conteúdo. Ou seja, AP4 encontra-se no *continuum* da modernidade e da pós-modernidade, na tentativa de mudar em busca do novo e da adequação às novas imposições da sociedade, mas ainda preso às paredes das ordens proferidas pela instituição escolar e por todos os órgãos educacionais subjacentes.

Em um último excerto, destacamos a falta de aproximação da atividade proposta com a realidade do aluno de AP4 (excerto 52), fato que ele reflete em seu relato e análise em relatório por vias da construção de sentido com seu alunado (excerto 53). Vejamos a seguir:

Excerto 52

A escolha pela utilização da música aconteceu pela necessidade de se trabalhar a arte na sala de aula, pois esta era uma das condições que a escola requisitava. [...] Nesse momento da aula, PE02 (AP4) *distribuiu trechos da música específicos* para cada grupo, que teria que *escutar a música, tentar preencher os espaços em branco presentes nos trechos e discutir em grupo sobre a compreensão dos trechos*, para que após a discussão, cada grupo teria que apresentar o entendimento do seu trecho para a turma toda. *Os trechos estavam enumerados de acordo com a estrutura da música para que a compreensão e o sentido da música fossem construídos em parceria feita entre os alunos e PE02* (Relatório de AP3, AP4 e AP5, grifos nossos).

Excerto 53

[Q]uando os alunos foram requisitados a ler o diálogo em voz alta eles *apresentaram certa relutância*, talvez por *medo do desconhecido ou pela ausência do costume*. [...] Nesse momento os *alunos podem ter apresentado essa relutância por não acharem que iriam utilizar a LI de fato para comunicação*, o que eles estão acostumados a fazer é usar a língua para estratégias de leitura e decodificação. Suas visões de mundo, sendo alunos da escola pública, podem ter afetado neste momento da aula, pois muitas vezes eles não se permitem imaginar que irão utilizar a língua para comunicação como algo real, pois eles *podem acreditar que é um fato distante de sua realidade* (Relatório de AP3, AP4 e AP5, grifos nossos).

A interpretação dada por AP4 seria o medo do desconhecido, a falta de costume ou ainda a falta de consistência que o aluno encontrou na possibilidade de utilizar a língua em seu contexto brasileiro, entendendo que esse uso é algo “distante de sua realidade”. Essas explicações são fruto da reflexão sobre sua prática docente e acabam por mostrar que AP4 pode refazer a sua prática em virtude do novo olhar adquirido.

AP3, em seu plano de aula, destaca como objetivo geral a “Confecção artística de cartazes e prática dos verbos modais: *must / have to* e *should*.” (grifo no original). Em um segundo momento, nos procedimentos, AP3 aponta a “preparação de cartazes com desenhos e frases, que visem à produção artística dos alunos, em consonância com a prática efetiva dos modais *must / have to* e *should* em contextos específicos.” (Plano de aula de AP3, 02/04/2014, grifos no original).

Focado no ensino-aprendizagem dos modais, AP3 desenvolve um plano de modo que seus alunos compreendam e saibam fazer uso daqueles em diversas situações sociais das quais podem vir a fazer parte. No primeiro momento da aula, AP3 inicia

retomando o que foi anteriormente ministrado por AP4 (atividade para compreensão dos modais). Esperando que os alunos tivessem respondido a atividade para corrigi-la e conseqüentemente reforçar e tirar dúvidas sobre o conteúdo, AP3 demonstra saber agir diante das imprevisibilidades (nenhum aluno havia respondido ao exercício) e faz uso somente de algumas orações, que escreve no quadro, para auxiliar na compreensão dos alunos, como podemos visualizar no excerto 54 abaixo:

Excerto 54

AP3: por que vocês num fizeram a atividade hein? esqueceu? faltou? vocês tiveram dificuldade?

Professora: isso é absolutamente comum.

AP3: é comum?

Professora: seria de espantar e seria de você sair correndo com medo se eles tivessem feito... um MILAGRE (risos).

AP3: tá... então vamos fazer o seguinte... eu vou anotar no quadro algumas sentenças... vocês tão co'a atividade em mãos? pronto... eu vou anotar no quadro algumas sentenças (Aula de AP3, 02/04/2014).

No excerto 54, AP3 apresenta a explicação do conteúdo (*must/ have to/ should*) recorrendo a palavras que estão no entendimento dos alunos, apesar de se apoiar nos exemplos dados na atividade, descontextualizados. Como não responderam aos exercícios, os sentidos foram construídos com eles, por meio de sua participação efetiva. Observemos o excerto 55:

Excerto 55

AP3: vocês viram a diferença dos modais *should*, *must* e *have to* que a professora explicou semana passada? tem na folhinha aqui em cima... quando é que a gente usa o *should*?

As: pra sugestão/ *should/ should*

AP3: uma sugestão... muito bem... e o que mais?

As: *advice*

AP3: *advice* e o quê? ... *warning*... por exemplo quando você bota um DVD lá tem um *warning*... tá falando o que pra você? se vocês tem uma placa de segurança numa tempestade é um *warning*

A: (incompreensível)

AP3: muito bem

AP3: e *must* ou *have to* é o quê?

As: é uma obrigação ou uma proibição

AP3: muito bem... aqui a gente tem várias frases da atividade... não são todas cujas respostas podem ser *must have to* ou *should*... vamos tentar responder junto?

AP3: pode ser uma sugestão?

As: pode

AP3: muito bem... e se a gente usasse *must* e *have to*, ia mudar de sentido?

As: não

AP3: ia mudar não?

A: eu acho que mudaria

AP3: mudaria... mudaria pra qual sentido? seria uma sugestão ainda?

As: não

AP3: seria o quê? ... se fosse *must* ou *have to* seria o quê? seria uma?

As: prefe/ uma obrigação

AP3: uma obrigação... lembrando que a gente usa *should* para o quê? *should* é SU-GES-?

As: -TÃO

AP3: *must* and *have to* é para?

As: obrigação [sobreposição de vozes]

AP3: obrigação... por exemplo quando vocês têm que entrar aqui... vocês precisam bater na porta certo? cês têm que bater na porta então... '*you must knock on the door*'... se tiver aberta? *you should*...

As: licença

AP3: licença é você poderia entrar... *you should enter the room*... mas vamos pra próxima sentença... Ah:: aqui vocês acham que qual se encaixa mais?... por exemplo qual é o sentido dessa frase? *I was using my pencil a minute ago*... qual é? vocês estavam usando o quê?

As: um lápis há um minuto atrás

AP3: então você tava usando na sala... ele deve ter caído... será que ele tá na sala ou será qu'ele caiu em algum lugar?

As: na sala

AP3: então existe aí um sentido que pode tá na sala num é isso? por isso '*it must be here somewhere*'

AP3: qual foi a compreensão geral dessa frase? vocês aí de trás? [...]

(Aula de AP3, 02/04/2014, grifos nossos).

Houve aí o questionamento de possibilidade única, bem como perguntas sobre mudança de sentidos, o que colaborou para uma aprendizagem efetiva dos assuntos tratados, embora o foco da aula permanecesse gramatical, como na aula de AP4.

Apesar de explícita a vontade de AP3 de construir conhecimento com seus alunos e utilizar a língua nos mais diversos contextos, como pensou para sua aula, vemos a plasticidade das situações tão reclamadas pela abordagem comunicativa (métodos). Parece-nos, portanto, que, em condições de sala de aula, AP5, AP4 e AP3, respectivamente, ainda (mas não exclusivamente) priorizam o ensino do conteúdo formal em detrimento do desenvolvimento de um cidadão crítico.

Essa situação pode ser explicada pela baixa carga horária da disciplina, pela situação de estagiários (alunos-professores) e não professores efetivos que têm a possibilidade de acompanhar a turma durante todo um ano letivo, pela tradição do ensino formal, pela regulação imposta pelos currículos escolares, pela crença no ato de ensinar arraigado ao ensino de conteúdos gramaticais ou ainda pela incerteza do saber fazer na ausência de modelo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) dos próprios alunos-professores, todas situações já previstas nos documentos parametrizadores brasileiros, como os PCN, OCEM e LDB, para citar alguns. Dito de outro modo, temos APs assumindo uma posição hibridizada (JORDÃO; BÜHRER, 2013), contingente e hierárquica, por que subordinados ao professor regente da turma, à escola, ao currículo, ao horário, ao professor da própria disciplina Estágio e da pesquisadora, além das relações de poder exercidas pela língua inglesa.

Não obstante as especulações feitas no parágrafo anterior, o que é certo é que, em determinados momentos, enxergamos a tentativa de ruptura, de desestabilização para o diferente, de ampliação de visões, quando primam pela reflexão dos alunos sobre

os temas em questão, situam os conteúdos e a língua a ser aprendida e contextualizam e mostram a funcionalidade e a relevância da LI com movimentos para a criticidade. Acreditamos que, quando presos/educados em uma tradição liberal-humanista, isto é, em uma perspectiva de educação moderna, torna-se difícil atender às necessidades hoje clamadas, e mais difícil ainda romper com a tradição para, a partir do contexto exposto, ampliar o universo do aluno para a agência crítica.

Dando continuidade à análise dos planos de aula e das aulas dos APs, voltamos para o Grupo 2, com a aula de AP6. Como tema, é destacada a “discussão sobre artes e sua influência na vida das pessoas; introdução ao uso dos modais auxiliares”, e como procedimentos:

Excerto 56

- Promover uma discussão com os alunos, através da tirinha que tem por título “*Make Good Art*”, de Neil Gaiman, sobre o que pode ser considerada (sic) arte, dando ênfase à opinião dos alunos sobre o assunto.
- Explorar os usos do modal auxiliar ‘*should*’ pela tirinha, levando os alunos a pensar como é possível transformar uma situação desafiadora em algum produto artístico, de forma que a arte cumpra a dupla tarefa de ser um meio de superação e ser lucrativo. (Plano de aula de AP6, 12/03/2014)

No plano de AP6, vemos a promoção do questionamento sobre o conceito de arte e o engajamento na expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2011) a partir da experiência e do saber do aluno, buscando construir um conhecimento sobre algo. Ao mesmo tempo, porém, AP6 limita a arte à sua funcionalidade, clamando “ser um meio de superação e ser lucrativo” e conseqüentemente, à uma visão restrita/representação do que a arte seja.

No excerto 57, destacamos alguns momentos da aula de AP6. A começar nos primeiros momentos da aula, podemos perceber a tentativa de domínio de sala, ou ao menos a negociação de turnos de fala para que se mantenha um diálogo linear, organizado e justo, evitando o dissenso e a desordem:

Excerto 57

AP2: gen::te... a gente vai precisar que vocês façam silêncio... *quando a gente tiver falando vocês calam e quando vocês falarem a gente cala beleza?*

A: beleza

AP6: vocês querem aprender a falar inglês?

As: *não*/ eu quero (um apenas).

AP6: vocês querem aprender pelo menos algumas coisinhas pra pra pra área? *então fiquem em silêncio.*

[...]

(Alunos começam a comentar sobre as professoras como forma de reconhecê-las)

Professora: olha... deixô só deixar uma coisa clara aqui... ELAS vão dar três semanas de aulas pra vocês e *quem vai fazer a avaliação de vocês desse primeiro momento é ELAS...* a nota? que vocês vão ter a primeira nota? É DELAS... elas é que vão me fornecer essa nota... então... *vamo começar a respeitar ok?* (Aula de AP6, 12/03/2014).

Ao perguntar se os alunos querem aprender a língua, AP6 é surpreendido com a resposta negativa, excetuando-se apenas um aluno, que adota posição contrária à da turma, e estabelece que, para a aprendizagem dessa língua, necessário se faz o silêncio, o que pode se constituir como uma inverdade, uma vez que é mais do que crucial a participação do aluno em sala de aula para sua compreensão e produção oral e escrita na língua estrangeira. Não há negociação de modo a favorecer um diálogo entre ambas as partes; as resoluções são tomadas assimetricamente e o poder do professor é mantido e resguardado.

Para aumentar o receio dos alunos e como forma de repressão da desordem em sala de aula, a professora efetiva responsável pela turma ainda os adverte que são os APs os responsáveis pela atribuição das notas deles do primeiro bimestre, indicando que o que deve ser central e chamar a atenção dos alunos não é a aprendizagem da língua em si, mas a possibilidade de ser aprovado para o próximo ano/bimestre letivo, constituindo esse instrumento como de controle e manutenção de status de professor detentor de conhecimento.

Noutro momento, AP6 interroga seus alunos sobre qual seria a função da arte e o que poderia ser considerado como boa arte, valorando-a. Observemos o excerto 59:

Excerto 58

AP6: vocês acham que arte... vocês acham que arte [alunos o interrompem] quais são as funções da arte? vocês que estão bem caladinhos aí... é vocês aí... quais são as funções da arte?

As: distrair/ pra se expressar

AP6: as outras funções da arte... é só pra se expressar?

A: pra ganhar dinheiro...

AP6: que mais? que mais? quais são as outras funções da arte? ... pra se expressar... pra ganhar dinheiro pra ganhar dinheiro pra ganhar dinheiro... a mais importante?

A: é... ganhar dinheiro é importante... muito.

[...]

AP6: então o texto vai falar de fazer boa arte... qu'ê que vocês acham que é boa arte?

A: uma arte boa/ é uma arte bem elaborada/ é uma arte de Picasso...

AP6: quem mais? o que é fazer boa arte pra vocês?

As: fazer uma coisa que agrade a todos...

(Aula de AP6, 12/03/2014).

As respostas acabam por limitar a função da arte na sociedade à liberdade de expressão e à questão profissional, com enfoque nesta última. Como não ofertasse outras respostas com esse teor, AP6 direciona a temática no que diz respeito à sua valoração, ao passo que os alunos respondem que seriam as obras famosas e a que agradasse a todos. Não satisfeito com essa resposta, AP6 fornece sua interpretação ao final do direcionamento feito aos alunos como forma de legitimar a sua fala, valendo-se também da sua posição de professora.

No próximo excerto, direcionando a arte ao objetivo proposto por sua aula, arte como forma de superação, AP6 faz com que os alunos percebam essa relação no texto por ele escolhido, limitando as possibilidades de interpretação e representação de um

mesmo objeto. Continuando nesse excerto, vemos marcadamente o pedido de silêncio sendo feito com alta frequência aos alunos, ao ponto de a professora da disciplina intervir e exercer poder sempre no sentido de controle de o quê, quando e como eles devem falar. A partir desse momento, AP6 foca no conteúdo gramatical até o final da aula. Dito de outro modo, apesar de algumas brechas terem surgido na aula de AP6 e por mais que ocorresse a abertura às opiniões dos alunos e à constante problematização dos fatos, o que predominou foi o controle e o desejo pelo silêncio e pela estabilidade. Vejamos:

Excerto 59

AP6: a ideia⁴⁴ geral assim... pelo que eu posso ver é... mesmo nos momentos difíceis da sua vida... que que cê deve fazer? cê pode tentar transformar aquele momento em arte... em uma arte... superar através da arte... vocês perceberam isso? cês perceberam? que os quadrinhos vêm mostrar que a arte pode sê uma forma de superação da sua situação?

AP6: *ESTAMOS AVALIANDO*

AP1: Óh:: ele fugiu com a mulher da política certo? digamos que ela não queira partir pra violência porque aí ela vai presa né?... você bater na polícia com certeza não vai ficar legal pra você né isso?... como é qu'ela poderia superar isso através da arte?

A: vai na imprensa e ...

AP1: Óh:: o' a sugestão da coLEga aqui... ela devia escrever a história da vida dela certo?

A: ela devia lutar...

AP6: *olha gente... presta atenção AQUI ÓH::*

Professora: ALUNO MEU É ALUNO EDUCADO OK? Então QUEM quiser falar a ideia é levantar a mão e ela vai escolher quem vai dizer... ok pessoal? obrigada... gostaria que em consideração a mim vocês respeitassem as meninas que estão tentando dar a aula... mas que vocês não estão deixando. *shhhh...*

AP6: essa palavrinha essa palavrinha em inglês é chamada de '*modal verb*' verbo modal... xô apagar aqui... *vamo focar* aqui no '*should*'... *vamo focar* no *should*... ele é uma palavra em inglês que se equivale a *modal verb*... verbo modal... o que é que vocês sabem sobre os verbos modais? alguma coisa alguém sabe? vem de modo... verbo modal.

A: ele molda a palavra... ele muda a palavra...

⁴⁴ A atividade consistia na exposição de imagens retiradas da tirinha "Make good art", de autoria de Neil Gaiman, com o objetivo de resgatar dos alunos modos de superação de dificuldades por meio da arte. Para mais detalhes, ver Anexo C.

AP6: que palavras?

As: ele modifica as palavras... ele muda as palavras... ele modifica o verbo

(Aula de AP6, 12/03/2014).

Apesar desses indícios, concebemos outros momentos como de abertura para o desenvolvimento de uma agência informada pela e para a criticidade. Vejamos no excerto a seguir:

Excerto 60

AP6: [...] então... o texto que a gente vai trabalhar hoje tá relacionado com arte... *o que é que vocês acham que seria arte? o que é que é arte pra vocês?*

A: a arte é uma forma de você se expressar através da pintura

AP6: da pintura... alguém mais? arte é só pintura?

As: NÃ:::O.

As: futebol/ remo/ basquete/ os esporte em geral/ escultura/ música/ cultura/pichar

AP6: então todas essas formas são formas de se expressar e são artes... que mais? é só isso, arte? fica tão restrito só com música...

A: música, desenho, pichação...

As: GRA-FI-TE.. é GRA-FI-TE

AP6: *quem acha que pichação é arte?*

As: Eu... grafite... grafite é arte e pichação é vandalismo/ não... pichar é uma coisa... grafite é outra/ pichação é arte meu irmão... eu grafito eu grafito...

(Alunos iniciam debate sobre pichação e grafite) (Aula de AP6, 12/03/2014).

A partir da delimitação do tema “Arte”, AP6 questiona seus alunos sobre o que pode ser considerado como tal. Iniciando a partir das manifestações artísticas mais aceitas e privilegiadas, os alunos são incentivados a citar outras formas de arte, as que talvez se apresentem mais próximas de seu dia a dia. Decorrente dessa abertura, os alunos recorrem a alguns esportes, até à pichação e ao grafite, no que AP6 questiona o *status* da pichação – se arte ou não.

Interessante notar o engajamento dos alunos no debate entre essas duas manifestações (grafite e pichação) e como essa é uma brecha para a desconstrução da ideia fixa sobre o que é arte. Nesse momento da aula, percebe-se que, além da participação efetiva do aluno, tem-se a demonstração de diferentes pontos de vista sobre a temática, não necessariamente certos ou errados, revelando a inexistência de verdades absolutas (BAUMAN, 2001; 2007, COSTA, 2008) e a fluidez do conhecimento.

Na aula planejada por AP2, permanece a proposta da arte como forma de superação, agora incluindo os esportes e o ensino do tópico gramatical, exigido pelo currículo escolar. Como objetivos AP2 elucida:

Excerto 61

- *Promover uma discussão com os alunos sobre superação no esporte, fazendo uso de exemplos autênticos de atletas brasileiros, enfatizando como limitações físicas não são sinais de inépcia.*
- *Apresentar o modal auxiliar 'can' e sua função de expressar capacidades/aptidões/habilidades presentes ou futuras. (Plano de aula de AP2, 26/03/2014).*

A ideia de uma discussão impulsionada por exemplos autênticos e de conhecimento (talvez) desses alunos voltados para sua aprendizagem significativa se repete, o que favorece sua participação ativa. Todavia, por não partir desses, o objetivo pode não ter sido alcançado e a autenticidade da situação de aprendizagem, chegado a seu fim.

Nos excertos 62, 63, 64 e 65 apresentamos um trecho da transcrição da aula de AP2 que revela desde negociação e desconstrução até controle e tradição. Observemos:

Excerto 62

AP2: óhh::::: minha gente::::... *presta atenção aqui óh::* que a colega vai ler pra vocês... *pra fazer silêncio* pra gente escutar e discutir o que ela falar

A: aconteceu⁴⁵ que ele nasceu com cegueira... aí ele nasceu no Ceará... aí ele nasceu cum ôi cego... (alunos riem) um olho cego... ele começou a treinar e treinar e (trecho inaudível) ele virou um campeão mundial

AP1: porque é o seguinte... *quando alguém fala, vocês mantêm a boca fechada... vocês tem que aprender a escutar... vocês tem que aprender a escutar... é o que eu estou falando e você não está prestando atenção.* (Aula de AP2, 26/03/2014).

O que destacamos inicialmente na aula de AP2 é o silêncio negociado para a aprendizagem e para o estabelecimento de um diálogo entre professor e aluno e entre aluno e alunos. Sem silêncio ou regras não há aprendizagem na concepção de AP1 e AP2, uma vez que eles se constituem como elementos necessários para o desenvolvimento do respeito pela opinião de outrem e para que suas vozes sejam também ouvidas e os sentidos co-construídos, partilhados.

No trecho que mostra o aluno contando uma história, reconhecemos a possibilidade de perturbação e desconstrução de preconceitos de ordem tanto física quanto linguística, porém, o que acontece é que, em virtude da utilização de uma variante desprivilegiada, o aluno tem sua fala feita alvo de brincadeiras.

No trecho que segue (excerto 63), vemos o enfoque lançado ao controle da aula por AP2, demonstrando a assimetria existente entre professor e alunos, por meio, principalmente, do uso dos verbos em primeira pessoa do singular e do verbo no modo imperativo afirmativo:

Excerto 63

AP2: óh::: minha gente... eu vou entregar agora duas folhas pra cada grupo
 óh:: falando da história desses... desses atletas qu'a gente acabou de ver certo? eu vou entregar a vocês e vou dizendo pro grupo qual o atleta que vocês vão traduzir o parágrafo certo?... vocês têm que discutir co'a turma de vocês... todos entenderam?

AP2: eu vou entregar e vou explicar de novo... vocês vão ter que traduzir pra explicar pra turma... o atleta que vai ser o que EU disser vocês vão traduzir certo?

⁴⁵ Neste momento, o A (aluno) está a relatar uma história de superação por meio do esporte, requisitada à turma como atividade de participação na aula anterior.

As: Ok ok ok

Excerto 64

AP2: esse “eles podem” fazer alguma coisa, é o modal ‘*can*’... a gente num tinha estudado ‘*should*’ semana passa... semana retrasada com AP6?... alguém sabe o que o modal *should* pode pode representar? Quando ele diz / *I... you should* eh:::... ninguém lembra não o que é o *should*? ÓH aqui a colega aqui ÓH:: ‘você deveria...’ é como se você fosse dando um conselho a alguém (Aula de AP2, 26/03/2014).

No excerto 64, AP2 explica o tópico gramatical e o revela como fundante da prática de todos os APs, uns com maior frequência do que outros, mas todos primando pelo ensino de gramática em suas aulas. Essa constatação pode ser caracterizada em virtude das exigências escolares e culturais pelas quais os APs passam, no entanto, como buscam uma educação voltada à criticidade e à formação cidadã, eles devem sair desse lugar-comum e expandir perspectivas, ir além da educação formal da língua, buscando as brechas emergentes em sala de aula para a ação informada teórica e criticamente. Parece-nos que a crítica emerge mais nos eixos usuário e especialista como mostrado pelas entrevistas e narrativas do que no eixo docente, comprovado pelas transcrições de aulas, notas de campo e planos de aulas.

No excerto 65, enfatizamos o contínuo retorno ao controle, à centralização do professor como transmissor do conhecimento e a não aceitação do erro. Analisemos o trecho abaixo transcrito:

Excerto 65

AP2: ÓH:: abr’o caderno aí qu’eu vou colocar o ‘*can*’... o modal... abr’o caderno aí pra copiar

AP2: Gente:::.... tá todo mundo copiando já?

AP1: copiem que ainda tem que explicar

AP2: ÓH:: minha gente... cês terminaram de copiar?

As: Nã::o

AP2: ÓH:: pres’tenção qu’eu vou explicar

A: professora... em inglês o 'h' num é do lado do 'o' não? (aluna referindo-se ao escrito Jonh ao invés de John)

AP2: não... em inglês é assim

AP2: eu vou passar com a lista de frequência... vou passar com quem tiver caladinho pra assinar e sair... pelo contrário... não sai e não assina... guarda os materiais e fica em silêncio qu'eu vou passar com a lista (Aula de AP2, 26/03/2014).

A terceira aula, ministrada por AP1, constitui-se como resultado da discussão promovida na primeira aula sobre o que poderia ser considerado arte. Os alunos, à ocasião, afirmaram o estatuto do grafite bem como dos *piercings* e tatuagens como arte, fomentando o debate especificamente sobre grafite e pichação.

Nesse sentido, o tema desenvolvido na aula foi: "Grafite - vandalismo ou arte?" e os objetivos giravam em torno de:

Excerto 66

- Dar continuidade às discussões das aulas anteriores (vinculadas ao tema-gerador da escola) sobre arte, por meio da delimitação preliminar da temática do grafite – *O que é? Quem produz? Que materiais são usados no processo? É comum na(s) cidade(s) dos alunos? O que diferencia esta modalidade de arte do vandalismo, apesar dos dois usarem como tela os muros e paredões da cidade?*

- Revisar os modais 'can' e 'should'. (plano de aula de AP1, dia 26 de março de 2014, grifos nossos).

Faz-se interessante destacarmos a construção de conhecimento (MENEZES DE SOUZA, 2011) promovida em virtude do planejamento e execução de aula a partir da interação aluno-professor, isto é, a partir de um assunto suscitado em sala de aula de interesse dos alunos, AP1 planejou sua aula e solicitou a participação ativa de cada aluno.

Atentamos também para os questionamentos pensados por AP1 para discussão em sala de aula que partem da leitura crítica (*O que é? Quem produz? Que materiais são usados no processo?*) para um letramento crítico (*É comum na(s) cidade(s) dos alunos? O que diferencia esta modalidade de arte do vandalismo, apesar dos dois usarem como*

tela os muros e paredes da cidade?), quando situa esse conhecimento e parte da realidade do aluno.

Embora AP1 manifeste criticidade em diversos momentos, também ele prima pelo controle tão apreciado e buscado na modernidade e pelo foco na gramática em sua aula. Analisemos o excerto 67:

Excerto 67

AP1: o que foi que a gente falou nas duas últimas aulas com vocês?

As: inglês.

AP1: inglês... mas o mas o quê?

As: eu me lembro/ superar as deficiências... superar as deficiências com o esporte

AP1: e com o quê mais?

As: superação/ pintura/ sei lá... pela arte...

AP1: E no meio do caminho... a gente falou nessas palavrinhas aqui (escreve no quadro branco '*auxiliary verbs*')

A: issé o quê? l-a-/ auxiver/ auxiliar/ auxialiary: o que é isso?

AP1: *Auxiliary*... parece com o quê?

A: com auxiliar...

AP1: auxiliar... modal auxiliar num foi?

A: modelo auxiliar

AP1: modal

A: Modal

AP1: quais foram os dois modais que a gente apresentou pra vocês?

As: é o quê?/ esporte e arte/ superação/ eu num escutei não...

AP1: os modais que a gente apresentou pra vocês?

As: modelos auxiliares/ eu sei...

AP1: nã::o

As: *can* e *should*

AP1: *can* e qual foi o outro?

A: e *should*

AP1: isso

As: *can* e *shoulde* (brincando com os sons da língua, tentando pronunciar com sotaque)... josefe (risos)

AP1: e o que foi que a gente disse sobre esse modal aqui? (bate no quadro mostrando o *can*)... quand'ê que se usa?

As: é quando eu consigo/ quando eu posso fazer alguma coisa

AP1: capacidade num é isso? quando você tem alguma habilidade pra falar sobre ela né isso?

A: é

AP1: e o *should*? quand'ê que a gente usa?

As: quando.../ éh:::....

AP1: tá dando algum conselho ou sugestão né isso?

As: É... exatamente/ eu ia dizer isso

AP1: vocês são inteligentes... e como é que a gente usa esses modais aqui? eles vêm sempre juntos do quê? que foi que você disse? (Aula de AP1, 02/04/2014).

No excerto 67, podemos observar que AP1 retoma o conteúdo visto na aula de AP2 de modo a “reforçá-lo” para o melhor entendimento dos alunos. Nesse exercício, ele pede aos alunos para lembrarem-se do verbo modal e de sua função em sua língua materna. AP1 continua nesse movimento de modo a criar frases (soltas) com os alunos utilizando os modais ora estudados numa tentativa de construção conjunta, porém é o próprio AP quem sugere as orações e estas não se enquadram no contexto de sala de aula nem em um próximo à realidade dos alunos. Portanto, não concorre para a construção conjunta de conhecimento e este não é situado contextualmente.

Além da gramática, outro ponto importante a ser destacado é o desejo pelo controle. O excerto 68 apresenta diversos momentos onde o silêncio e a atenção são demandados e onde são priorizados o consenso e a linearidade de pensamento. Para que esse intento seja alcançado, AP1 (auxiliado pela professora da disciplina) lança mão de atividades avaliativas necessárias à quantificação das notas bimestrais e do tempo extraclasse, caso eles não terminem a atividade, isto é, o controle se dá pela exigência de nota. Percebemos aqui a tradição escolar, voltada a aulas conteudísticas com foco na

avaliação quantitativa para “verificar a aprendizagem” do aluno, tornando-se o objetivo central da aula. Observemos essa situação no excerto 68:

Excerto 68

AP1: genTE:::: genTE:::: ÓH::, BOra prestar atenção no que ela vai fazer... tão prestando atenção no que é pra fazer? ... *hoje tem atividade pra nota... então tem que fazer... se não der tempo vai ter que ficar aqui até depois da aula... cês querem isso?*

As: não/ eu topo/ depois entrega.

AP1: presta atenção

(Alunos perguntam sobre atividades anteriores e notas... trecho incompreensível)

AP1: também... não uma nota... mas vale nota

A: MEU DEUS

Professora: *galera:: vamo colaborar por favor... porque é a última aula das meninas... por favor por gentileza... obrigada*

AP1: *gente presta atenção... presta atenção todo mundo... Eill::*

Professora: **PRESTA ATENÇÃO**

AP1: óh:: a gente entregou os dicionários... mas observem as imagens... vocês não precisam procurar no dicionário... na imagem tem a (incompreensível) certo?

Professora: OLHA, *chegou no meu limite agora... EU quero a bolsa do menino aqui de volta AGORA... eu quero a bolsa do menino aqui de volta AGORA (Pega a bolsa e a joga com toda força no chão) essa po##@ tava aí... fica aí... agora eu quero que conte... quer saber? eu quero ver um barulhinho sequer de vocês... SILÊNCIO e cabou a bagunça e a conversa... e da próxima vez que fizerem isso de novo... da próxima vez que fizerem isso de novo... eu mando suspensão... só volta a falar comigo com os pais... está ouvindo? você está ME ouvindo? (Aula de AP1, 02/04/2014).*

Apesar do exposto no excerto 68, percebemos no excerto 69 a participação dos alunos como coprodutores de conhecimento, como propagadores de opiniões e leitores do mundo, devido a uma atividade elaborada com esse fim. Inicialmente, os alunos recebem um texto em língua portuguesa para aprofundarem suas discussões sobre o gênero grafite e produzirem o seu próprio. Nesse momento de leitura e discussão, abre-se espaço para atribuição de sentidos, sejam eles legitimados ou não, e os alunos têm a oportunidade de participar e construir significados com o professor e com seus colegas

de classe, sem a imposição e a representação ofertadas pelo professor da turma, ao interpretarem em grupos os grafites e irem à frente da sala de aula para exposição geral, como pode ser demonstrado no excerto 69:

Excerto 69

AP1: tá em português... vá passando pra trás pra galera (dicionando-se a determinados alunos)

AP1: tá todo mundo com o grafite e o texto sobre grafite? tá? Gente... cinco minutinhos pra vocês darem uma olhada na imagem e no texto certo?

AP1: o texto tá em português... EU quero que vocês... eu quero que vocês entendam o que tem nessa imagem aí tá bom? pra vocês me falarem

A: EU acho assim o grafite é MUlto importante porque ele relata o que o que eles pensam... quer dizer... como tava aqui nessa época aqui tava quase prestes a haver uma guerra aí eles disseram... é melhor você fazer uma música sobre a guerra do que você estar numa guerra de verdade... eu acho que isso daqui descreve pensamentos de paz sem guerra

AP1: muito bem... todo mundo batendo palmas para o X

AP1: gente... bora escutar X agora

A: música/ música é a voz da pessoa

AP1: e o que é que você acha que o grafiteiro tava tentando dizer aí?

A: tá dizendo que em todo lugar em toda hora existe música

AP1: alguém do grupo tem mais algo a dizer?

A: que através da música a gente pode se expressar

AP1: *por que é sempre que a gente tem voz? é sempre que a gente pode dizer o que a gente quer?*

As: *NÃ:::O*

AP1: e o qué que você acha que o grafiteiro tá dizendo aí?

A: aí representa o planeta

AP1: isso... mas como que você chegou a esse ponto aí?

AP1: então... o que tá querendo dizer?

A: ah:: que legal...

AP1: e o qué que isso quer dizer? revolução tem amor no meio?

A: como é?

AP1: é revolução pelo quê?

As: pelo AMOR::

Professora: galera é o seguinte... cês vão fazer a atividade... quem termina pode sair... agora tem que fazer bem feito porque vale nota e eu vou aproveitar essa nota

AP1: prestem atenção... bora ouvir? o que é que tem que ter nesse grafite de vocês? tem que ter uma mensagem... se vocês quiserem desenhar pode certo?

AP1: *quem num falar eu vou colocar falta hein?*

(Faz chamada)

(Aula de AP1, 02/04/2014).

Ainda um trecho que nos chamou atenção foi o questionamento de AP1 dirigido a seus alunos: “*por que é sempre que a gente tem voz? é sempre que a gente pode dizer o que a gente quer?*”, ao que eles respondem em uníssom “Nã::O”. Esse momento se fez privilegiar, pois se constituiu como uma brecha na sala de aula (DUBOC, 2012) e AP1 soube utilizar-se dela para provocar seus alunos, desestabilizando suas opiniões pré-formadas e ampliando a sala de aula de inglês para local de formação de cidadãos. Em suas palavras:

Excerto 70

A manifestação artística Grafite *abriu espaço para promover o letramento crítico em mais de uma instância*: primeiro, porque esta forma de arte em si carrega controvérsias em suas origens; segundo, as imagens que levamos continham textos que abriam espaço para promovermos breves discussões sobre outros temas – ecologia, guerra, vida, criatividade, etc. (Relatório elaborado por AP1, AP2 e AP6, grifos nossos)

De forma distinta ao Grupo 1, as ações do Grupo 2 foram planejadas mais contextualmente por causa da adoção do tema Arte e sua vinculação com a superação. Não se pode esquecer também que esses APs fundamentaram sua ação docente nos pressupostos dos letramentos críticos, como exposto em seu relatório. Mesmo assim, as atitudes supracitadas podem ser categorizadas como movimentos para a criticidade que surgem nas brechas das aulas, uma vez que estas ainda têm como foco e fio condutor o ensino do tópico gramatical.

Após a ministração das aulas, os APs tinham um espaço de relato, discussão e avaliação sobre suas atividades, de maneira que a prática docente produz saberes que fecundam a teoria ora estudada na universidade, em situação de aprendizagem. Voltando nosso olhar mais uma vez para as notas de campo, mostramos a presença do diálogo aberto e promotor de questionamento como uma atitude profícua e geradora de ação, além de ser responsiva às mudanças atuais e características do Letramento crítico:

Excerto 71

Quando os alunos-professores relataram sobre a “fama” da turma de ser muito bagunceira, PF promove discussão sobre desconstrução de representações, uma vez que essas dependiam do sujeito, do local e do contexto em que se passava. (Notas de campo, 14/03/14).

Excerto 72

Ao passo que AP4 inicia relatando o que não ocorreu como previsto em seu plano de aula, PF fala sobre resistência de alunos e da escola bem como sobre momentos reveladores, ligados à realidade dos alunos como resposta a essa não aceitação dos alunos. Após discussão, pensam na promoção de situações de estranhamento como sugestão para uma aprendizagem efetiva. (Notas de campo, 28/03/14).

Mais uma vez, esse espaço de discussão torna-se um espaço para a desconstrução de representações de verdades tácitas e práticas arraigadas na modernidade, promovendo a formação de um professor que problematiza, questiona e olha o seu entorno para agir a partir dele. Para além de um espaço de discussão, a sala de aula de formação caracteriza-se pela reflexão proposta a cada atividade, leitura e aula planejada, como exposto no excerto 73:

Excerto 73

Nesse sentido, *a partir da nossa vivência de estágio, reafirmamos a necessidade de manter uma articulação entre as aulas*, obedecendo a uma linearidade, ao mesmo tempo em que se conduz uma evolução *pelo retorno ao que já se sabe para assim expandir os conhecimentos* dos alunos levando em consideração a carga de conhecimento linguístico que eles já possuem. Afinal, ao invés de agirmos como detentoras do saber, *devemos incentivar os alunos a ter agência* não só na construção do próprio conhecimento linguístico, mas também (e acima de tudo) na forma como eles percebem, compreendem e interagem com o mundo pela linguagem (Relatório elaborado por AP1, AP2 e AP6).

A partir deste último excerto, por um lado, vemos uma preocupação com a aprendizagem dos alunos no lócus do estágio e um esforço para a construção de um conhecimento que seja importante e que tenha função para eles. Por outro, em seu processo formativo, vemos por diversas vezes a abertura para o questionamento, a atitude instigadora e desconstrutivista do PF e principalmente o espaço para o diálogo e o desenvolvimento da criticidade desse aluno em formação inicial em contexto de ensino.

Diante das aulas dos APs, afirmamos que, quando os alunos foram chamados a participar, eles sentiram-se implicados na construção do saber sendo estudado em sala de aula, favorecendo a negociação pelo questionamento e produzindo conhecimento legitimado, isto é, aprendizagem situada e significativa.

Recorrendo à condição identitária dos alunos-professores de língua inglesa exposta por nós, postulamos que essa se revela como uma posição híbrida. Enquanto alunos, em suas salas de aula na universidade, discutem sobre a promoção da cidadania e criticidade por meio das aulas de inglês. Enquanto professores, em suas salas de estágio, contudo, prendem-se aos currículos e à aprendizagem de conteúdos gramaticais, refugiando-se em momentos mínimos para sua agência (JORDÃO, 2010) e para o desenvolvimento crítico do seu alunado. Ou seja: ele não é nem aluno nem professor; ele é um ser híbrido e se encontra no terceiro espaço, num entre lugar, espaço esse de instabilidade, de construção e de desconstrução que, quando visto como um lócus de enunciação (BHABHA, 1998), pode favorecer o exercício da agência.

O papel do professor, assim, torna-se muito mais ativo em todas as áreas da vida social, uma vez que a ele é dada a possibilidade da construção conjunta e situada de conhecimento, não um vindo da academia para ser repassado ou facilitado por ele, ora sim um ressignificado e acomodado a partir da vivência dos sujeitos professor, aluno e comunidade e do contexto. Ao professor é dada a possibilidade de ampliar as perspectivas do seu alunado, bem como as suas, a partir do enfraquecimento de

discursos hegemônicos e naturalizados e de um constante exercício de duvidar. Esse movimento de criticidade aqui descrito não garante, porém, a participação ativa do aluno nos debates ou na sociedade, nem tampouco os empodera.

Em termos gerais, os discursos dos alunos-professores aqui estudados revelam que esses agem situada e contextualmente – manifestação de criticidade – quando se preocupam em atender aos interesses dos alunos, levando em consideração suas vivências. Eles apontam ainda para o professor pós-moderno como um sujeito fragmentado, que sente necessidade de acompanhar o futuro (conhecimento compartilhado e construído conjuntamente), mas que tem vontade de permanecer no que é estável, considerando a ordem, o correto. Em sua vivência e identidade de professor, moderno e pós-moderno se entrecruzam (MOITA LOPES, 2013).

Por fim, em resposta à crise vivenciada na educação e até nas próprias universidades regidas por currículos fechados, ressaltamos a relevância dos espaços de formação para o desenvolvimento desse professor informado criticamente e ativo socialmente. Também não podemos perder de vista que o processo de construção de sentidos seja na escola ou na universidade, ou em locais não educacionais, implica na formação das identidades e na inseparabilidade entre os sentidos que atribuímos e nossas vivências. Nessa perspectiva, torna-se imperativo entendermos a complexidade do conflito e da própria sala de aula, mas principalmente a impossibilidade da eliminação das diferenças (MENEZES DE SOUZA, s/d).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores de inglês, nesses tempos pós-modernos, deve reconhecer como elementos constitutivos de práticas exitosas em sala de aula e da formação cidadã a problematização de conceitos e representações estanques. Desse modo, notamos que essas representações, na maioria das vezes, desconsideram a construção de significados a partir das vivências individuais e, ao mesmo tempo, coletivas dos sujeitos, envoltas e perpassadas pela pluralidade de vozes e pelo contexto sócio-histórico de cada um.

No entremeio de práticas cada vez mais globais em conexão com outras cada vez mais locais, nos posicionamos em um lócus marcado pelo hibridismo, pelo dissenso, pela crise e pela diferença, resultantes e/ou característicos do paradigma pós-moderno, tempo esse que denota a instabilidade e a contingência, isto é, o enfraquecimento de verdades e de solidez. Isso não implica, porém, um caos, mas exige a transformação e a convivência com a desconstrução, já que vivemos em constante processo de (re)criação e (re)invenção, revelando a heterogeneidade constitutiva do ser.

Nessa perspectiva, por meio da problematização de verdades e representações absolutas, de hegemonias e de relações de poder quase sempre assimétricas, no início deste trabalho focalizamos a formação inicial do professor de inglês tendo em vista elementos como a globalização, a hegemonia, ainda, da língua inglesa e tudo o que ela envolve, bem como a crise educacional, que, em face das demandas contemporâneas e do não atendimento das mesmas pelo modelo de escola sólido-moderna ainda vigente, considera o sujeito professor em seu papel ativo de agente de criticidade, voltado à formação cidadã de seu alunado, e não mais um transmissor de informações e conhecimentos legitimados e privilegiados.

Tomando essas considerações como ponto de partida, trazemos aqui as nossas três perguntas de pesquisa que, juntamente aos nossos objetivos, nortearam essa investigação e foram respondidas ao longo desta dissertação.

A primeira questão – É possível perceber manifestações de criticidade nos alunos-professores com relação à preparação e execução das aulas em seu lócus de Estágio? – foi respondida a partir de duas categorias, no capítulo analítico, e contemplou o exercício do nosso primeiro objetivo específico, qual seja, o de investigar as manifestações de criticidade na prática pedagógica de alunos-professores, tendo por base as perspectivas do Letramento crítico. Em ambas as categorias, foi demonstrado que os APs manifestam criticidade em sua prática, tanto enquanto alunos, em situação de aprendizagem, quanto enquanto professores, em situação de ensino. Contudo, os dados gerados revelaram que essa atitude crítica é mais aparente nos eixos usuário e especialista, do que no eixo docente.

Podemos depreender desse fato que a identidade dos APs se instala numa posição híbrida. Assim, percebemos que eles não são nem alunos nem professores, mas mostram-se como seres híbridos e encontram-se num entre lugar, espaço esse de instabilidade, de construção e de desconstrução, que pode favorecer o exercício da agência. Para além disso, pensamos que essas identidades estão em constante processo de transformação, a partir do contato com discursos do professor formador e dos outros APs, o que culminará no eixo docente, cujas competências compreendem os outros dois eixos de formação na IES pesquisada.

Desse modo, a crise identitária reflete os diversos “Eus” dos APs, que vão desde a reprodução do discurso de outrem até a contestação dos mesmos, ou ainda a uma prática mais fundamentada e transformadora.

O papel do professor, a partir das discussões tecidas, torna-se muito mais ativo em todas as áreas da vida social, uma vez que a ele é dada a possibilidade da construção conjunta e situada de conhecimento, o qual não é vindo da academia para ser

repassado ou facilitado por ele, mas ressignificado e acomodado a partir da vivência dos sujeitos professor, aluno e comunidade.

Ao professor é dada a possibilidade de ampliar as perspectivas do seu alunado, bem como as suas, a partir do enfraquecimento de discursos hegemônicos e naturalizados e de um constante exercício de duvidar. Esse movimento de criticidade aqui descrito não garante, porém, a participação ativa do aluno da EB nos debates ou na sociedade, nem tampouco os empodera, mas busca sua implicação e suas experiências como essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

A segunda questão – Em que medida essas manifestações se articulam com os conceitos propostos pelo letramento crítico? – complementa a primeira questão e também abarca o primeiro objetivo, descrevendo de forma mais detalhada como os conceitos emergiram a partir da ação docente dos APs. Essas manifestações giraram em torno do agenciamento crítico; do questionamento e conseqüente desconstrução de verdades estanques, como regras linguísticas ou visões estereotipadas com relação à língua e ao seu ensino; do entendimento da situacionalidade da aprendizagem; da contextualização para a atribuição de sentido ao conteúdo estudado; da reflexão para a ação docente; ou ainda da tentativa de tornar a língua e sua aprendizagem mais ativa partindo das experiências e do contexto dos alunos.

Este resultado denota que esses APs são conhecedores dos pressupostos desta abordagem, sendo a articulação de teorias e de disciplinas também um constante exercício do professor formador para com a turma. Todavia, não podemos deixar de mencionar o retorno contínuo e a centralidade do ensino da gramática normativa desses APs. Temos um sujeito híbrido, nem aluno nem professor, lidando com todas essas mudanças e com o conforto do tradicional, “correto” e pronto para ser transmitido. Há a crise do encontro entre o moderno e o pós-moderno e percebe-se que já não podemos lidar com binarismos (teoria x prática; ensino x aprendizagem; aluno x professor), mas com um *continuum*.

A terceira questão – O que essas manifestações de criticidade encontradas na prática docente sinalizam em relação ao ensino crítico de língua inglesa? – em consonância com o nosso segundo objetivo (identificar as diferentes perspectivas de ensino dos alunos-professores tomando por base sua formação docente) foi contemplada principal e inicialmente em nossa primeira categoria. Nela, vimos a supremacia desse idioma e os processos de criação e propagação de ideias assegurados pelo inglês global, ao mesmo tempo em que observamos uma língua inglesa como espaço de lutas quando tomada como uma língua de fronteiras e à serviço de quem queira utilizá-la para satisfazer seus propósitos. Desse modo, saímos de um panorama constituído por professores treinados, adequados a métodos e ao ensino da língua por ela mesma, para um outro complexo, constituído pela dúvida e pela instabilidade resultantes da sala de aula e de seu constante processo de construção de saberes e identidades sujeito às imprevisibilidades constituintes da sala de aula.

Assentados nas concepções expostas ao longo deste trabalho, assumimos o inglês como instrumento para o agenciamento crítico dos sujeitos em formação, pois estes podem utilizá-lo para questionar, para adentrar nos embates locais e globais, para transformar a realidade de ensino-aprendizagem na qual estão inseridos, dentre tantas outras ações.

Somado às perguntas motivadoras, o que percebemos delineando todos os nossos dados e influenciando diretamente a ação dos alunos-professores e que, portanto, não podemos esquecer nessas constatações, é o papel do professor formador, tão caro naquele ambiente de formação. Observamos o esforço para promover debates, o constante perturbar de opiniões e posições fixas, a articulação de teorias já estudadas com as novas apresentadas na disciplina em questão e também com outros conhecimentos já construídos ao longo da graduação, o empenho para situar as teorias e os textos adotados na disciplina a partir de vivências pessoais, o constante voltar ao planejamento, enfim, a constante busca de movimento e de mudança, tencionando o

desenvolvimento de atitudes críticas, ou seja, da formação de agentes de criticidade e de cidadãos.

Para além dessas constatações, trouxemos à baila a questão do conhecimento e do *Self* ('Eu'), princípios norteadores de nossas categorias, caracterizados por Kumaravadivelu (2013) como a materialidade da pós-modernidade para o campo educacional. Entendemos, por meio deles, que, ao formar professores, mais do que treinar, devemos criar possibilidades para a produção do conhecimento e para a construção do nosso próprio eu a partir da heterogeneidade e da diferença.

Ancorados em conceitos como expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2013), pós-modernidade (BAUMAN, 2001, KUMARAVADIVELU, 2013), desconstrução (MENEZES DE SOUZA, 2011, 2013), hibridismo (BHABHA, 1998) e agência (JORDÃO, 2004, 2012, 2013), buscamos verificar se nossos sujeitos de pesquisa manifestavam criticidade em sua prática docente, uma vez que esses conceitos mostram-se como responsivos e adequados às demandas atuais.

Como respostas, a análise dos dados nos confirma diversas manifestações de criticidade emergentes de pequenos momentos de crise e ruptura vivenciados pelos alunos-professores, que Duboc (2012) chamaria de brechas. Alguns as apresentaram com maior frequência, mas todos participaram de contextos específicos e privilegiados para a aprendizagem e a discussão, demonstrando em algum momento uma inclinação ou movimento para a problematização dos discursos, sendo capazes de reconhecê-los, questioná-los, problematizá-los, refutá-los ou confirmá-los, além de terem sido capazes de favorecer um espaço de construção de identidades e de conhecimento.

Então, em resposta à crise vivenciada na educação como expomos neste trabalho, ressaltamos a importância dos espaços de formação para o desenvolvimento desse professor informado criticamente e ativo socialmente. Também não podemos perder de vista que o processo de construção de sentidos seja na escola ou na universidade, ou em locais não educacionais, implica na formação das identidades e na

inseparabilidade entre os sentidos que atribuímos a nossas vivências. Nessa perspectiva, torna-se imperativo entendermos a complexidade do conflito e da própria sala de aula, mas principalmente a impossibilidade da eliminação das diferenças (MENEZES DE SOUZA, 2011).

A partir das considerações expostas neste espaço, evocamos algumas contribuições deste estudo para a área de Formação de professores de línguas no paradigma de pesquisa da Linguística Aplicada. A primeira evoca o fortalecimento deste campo de pesquisa sob um viés crítico, considerando não o contexto físico do ambiente educacional, mas principalmente o ideológico. A segunda revela o estudo situado de sujeitos de uma instituição, partindo de um contexto local para um contexto mais global, tentando fornecer um panorama de como se encontra a formação docente atual. A terceira contribuição se volta para a atenção direcionada ao contexto específico da disciplina Estágio presente obrigatoriamente em todas as licenciaturas e como um trabalho voltado ao letramento crítico dos APs se faz necessário atualmente para problematizar os binarismos existentes e principalmente para expandir tanto os papéis dos formandos quanto a compreensão do que seja a teoria e a prática privilegiadas neste ambiente. A quarta contribuição estaria para o modo de enxergar o aluno em formação inicial como um sujeito fragmentado, inserido nesta posição híbrida, de fronteira, dentro do que nos impõe a pós-modernidade e, com essa compreensão, legitimar os conhecimentos produzidos com e a partir dele.

Dentro desse contexto, percebemos que esta pesquisa nos transformou e auxiliou no processo de construção de identidade docente voltada a questões que se inserem num paradigma pós-moderno e pós-estruturalista, exigindo de nós uma postura mais ativa, como agente de criticidade, tal como exigiu de nossos sujeitos de pesquisa. Auxilia-nos ainda no entendimento da mudança constitutiva dos seres, ampliando nosso horizonte de perspectivas e abrindo-nos à tolerância e à prática política em sala de aula e fora dela.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Como desenvolver competências em sala de aula**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, [1929 (2004)].
- BARBOSA, J. R. A. **Abordagem do professor de inglês em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, 2007. 213 p.
- BAUMAN, Z. **Globalização: As consequências humanas**. (Trad. de Marcus Penchel) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- _____. **Modernidade líquida**. (Trad. de Plínio Dentzien) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. **Tempos Líquidos**. (Trad. de Carlos Alberto Medeiros) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order**. Stanford/California: Stanford University Press, 1995.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. (Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves) Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. (Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista) Portugal: Porto Editora, 1991.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 04 ago. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 26 Set. 2013.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. (Trad. de Marcos A. G. Domingues) Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html> Acesso em 26 out. 2013.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

CORACINI, M. J. Pós-modernidade e novas tecnologias – no discurso do professor de línguas. In: _____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 209-224.

_____. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, B. M; CORACINI, M. J. R. F. (Orgs.) **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 17- 50.

COSTA, E. G. de M. Práticas de Letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** – RBLA. Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911- 932. 2012.

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação**: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 231p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-11092008-175900/>>.

COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras**: para além do método. São Carlos: Pedro & João Ed.; Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 19-54.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DERRIDA, J. Letter to a Japanese friend. In: WOOD, D.; BERNASCONI, R. **Derrida and différance**. England: Northwestern University Press, 1988. Disponível em <<http://books.google.com/books?id=kHFkwQOBjPYC&lpg=PP1&hl=pt-BR&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>> Acesso em jun 2014.

DESLAURIERS, J-P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In POUPART, J. et al (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. (Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser). 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 127-153.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramento crítico nas brechas da formação do professor de inglês. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, Universidade Federal do Paraná, vol. 2, p. 19 – 32. 2011.

DUTRA, A. **O que é pós-modernismo, modernidade tardia ou era do vazio?** Set/2008. Disponível em <<http://www.eternoretorno.com/2008/09/21/o-que-e-pos-modernismo-modernidade-tardia-ou-era-do-vazio/>> Acesso em 14 de jan de 2014.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes; ArteLíngua, 2004, p. 117-130.

GALLI, F. C. S. Escrita: (re)construção de vozes, sentidos, ‘eus’... In ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (Orgs.) **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 51-65.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 29-38.

GEE, J. P. What is literacy? In: MITCHELL, C.; WEILER, K. (Orgs.) **Rewriting literacy: culture and the discourse of the other**. New York: Bergin & Garvey, 1991.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JACCOUR, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In POUPART, J. et al (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. (Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser). 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.255-293.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos?. In: **ANAIS do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, Set, 2004.

_____. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **REVISTA CROP**, p. 21-46, dez. 2007.

_____. English as a foreign language, globalization and conceptual questioning. **Globalisation, Societies and Education**, vol. 7, n. 1, p. 95 – 107, March 2009.

_____. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 427 – 442, jul-dez. 2010.

_____; FOGAÇA, F. C. Critical Literacy in the English language classroom. **D.E.L.T.A.**, 28:1, 2012 (69-84).

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90.

_____; BÜHRER, E. A. C. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em

KALANTZIS, M.; COPE, B. A Multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. In: _____. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 239-248.

_____. **New learning: Elements of a science education**. New York: Cambridge University Press, 2008.

_____. **Expanding the scope of literacy pedagogy**. 2011. Disponível em <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/>> Acesso em 07 nov 2013.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. (Trad. Nize Maria Campos Pellanda). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRASHEN, S. D., LONG, M. SCARCELLA, R. Ate, rate, and eventual attainment in second language acquisition. In KRASHEN, S. D., SACARCELLA, R., LONG, M. (Eds.) **Child-adult differences in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbery House, 1982.

KRESS, G. Multimodality. In: _____. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 121 – 148.

_____. Literacy and multimodality. In: _____. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003, p. 35-60.

_____.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. (Re)visioning language teacher education. In: _____. **Language Teacher Education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing**. New York and London: Routledge, 2013.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: _____.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 7-11.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: changing knowledge and classroom research. Buckingham: Open University Press, 2003.

LONGARAY, E. A. **Globalização, anti-imperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna**. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/ RS, 2009. 247 f.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, p. 941-962, 2013.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.) **Constructing critical literacies**. St. Leonards: Hampton, Press, 1997.

LUVIZOTTO, C. K. Modernidade e modernidade tardia. In: **As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 53-63.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de formação continuada: os diferentes sentidos da formação continuada. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATTOS, A. M. de A. Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 587-602, abr.-jun. 2010.

_____. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública**: novos letramentos, globalização e cidadania. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. 262 f.

_____. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, vol. 1, p. 33-47, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Cultura, língua e emergência dialógica. **Letras & Letras**, Uberlândia – MG: vol. 26, n. 2, p. 298-306. 2010.

_____. Para uma redefinição de Letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a.

_____. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.) **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011b.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Fotografias da Linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

MONTEIRO, S. B.; SPELLER, P. Formação de professores e as questões da pós-modernidade. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá/MT, v. 8, n. 13, p. 207 – 228, 1999.

MONTE MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. **Rev. eletrónica Matices en Lenguas Extranjeras**, n. 2, 2008.

_____. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco, 2011.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013, p. 31- 50.

MOREIRA; H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000, p. 121 – 148.

OLIVEIRA, N. B. de. A perspectiva teórica de Homi K. Bhabha: um caminho possível para a formação continuada de professores de língua estrangeira. **Revista X**, vol. 1, p. 112 – 125. 2012.

ORTIZ, R. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **Tesol Quarterly**, Alexandria: Virginia, USA, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

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

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 135-159.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (Inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e aprender**

línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010, p. 53-79.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S.; OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de. Ethnography and complexity in SLA research. In GONÇALVES, G. R. et al. **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 13-26.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escolar e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos. In: _____. MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. (Orgs.) **Metodologia de pesquisa**. (Tradução de Daisy Vaz de Moraes) 5 ed. Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 2013.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002, p. 89-102.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**, v. 59, n. 4, p. 339-341, out. 2005.

SOUZA, L. A. F. Dilemas e hesitações da modernidade tardia e a emergência da sociedade de controle. **Mediações**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, v. 15, n. 2, p. 78-99, jul/dez. 2010.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Columbia University, 2003, Vol. 5 (2).

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

_____. **Letramentos sociais:** Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Trad. de Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2014.

TODD, S. **Towards an imperfect education:** facing humanity, rethinking cosmopolitanism. London: Paradigm Publishers, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. (2011). **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras Língua Inglesa**. Campina Grande: Unidade Acadêmica de Letras/UAL/UFCG.