

Carla Conti de Freitas
Giuliana Castro Brossi
Valéria Rosa da Silva
Alcides Thereza Hermes Junior
Organizadores

DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS



**DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE
E A ESCOLA NA (TRANS)FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**



**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Haroldo Reimer (Reitor)

Vice-Presidente

Ivano Alessandro Devilla (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica

Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Projeto Gráfico

Adriana da Costa Almeida

Revisão Linguística

Cristiane Ribeiro Magalhães

Michely Gomes Avelar

Capa

Equipe Cecom/UEG

Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial

Carla Conti de Freitas (UEG)

Elizete Beatriz Azambuja (UEG)

Flávio Reis dos Santos (UEG)

Joelma Abadia Marciano de Paula (UEG)

Juliana Alves de Araújo Bottechia (UEG)

Maria Aurora Neta (UEG)

Murilo Mendonça Oliveira de Souza (UEG)

Rezende Bruno de Avelar (UEG)

Robson Mendonça Pereira (UEG)

Vandervilson Alves Carneiro (UEG)

Carla Conti de Freitas
Giuliana Castro Brossi
Valéria Rosa da Silva
Alcides Thereza Hermes Junior
Organizadores

DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS



Anápolis | 2018

© Editora UEG – 2018
© Autoras e autores – 2018

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto no 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Catlogação na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

D536 Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de
língua / Carla Conti de Freitas... et. al. (Org.). Anápolis : Ed. UEG, 2018.
334 p. il.

ISBN: 978-85-5582-055-7 (E-book)

1. Ensino. 2. Formação de professores. 3. Letramento. 4. Língua Inglesa para
crianças I. BROSSI, Giuliana Castro II. SILVA, Valéria Rosa da. III. HERMES
JÚNIOR, Alcides Thereza (Orgs). IV. Título.

CDU: 371.13

A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou
defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.



Editora filiada a ABEU

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP 75.132-903 – Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis – GO

www.editora.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br/editora@ueg.br

PREFÁCIO

Esta coletânea, organizada por Carla Conti de Freitas, Giuliana Castro Brossi, Valéria Rosa da Silva e Alcides Thereza Hermes Junior, chegou até mim com o honroso convite para que eu escrevesse seu prefácio em um tempo em que temos vivido momentos de certa consternação. Não dissocio cérebro e coração, razão e emoção ou mente e corpo; por isso, viver experiências de consternação implica sentir e compreendê-las num espiralado contínuo que não permite distinguir se um ou outro vem primeiro, coração ou mente. Essas experiências têm sido ocasionadas pelo espanto diante de um movimento político crescente em torno de propostas autoritárias, reacionárias e confusas, que lançam a educação (e outras áreas) do país, de modo geral, aos pés da ambição mercadológica do regime neoliberal e nas mãos de um sistema ideológico de educar para a reprodução e a manutenção de hierarquias. Para nós, professoras/es e formadoras/es de professoras/es de línguas, esse pode ser um cenário desanimador. Por isso, ao aceitar prefaciá-lo este livro, composto de textos que inspiram o fazer educacional e a formação docente de línguas numa perspectiva de transformação (como indica o próprio título), falo aqui de experiências de consternação, mas trazendo sempre em mente o modo como elas podem nos conduzir a uma perspectiva dialógica e contextual de possibilidades.

Vivemos um momento de retrocesso, de tantos passos para trás no que se refere à educação. Nós, brasileiras/os, temos recebido investidas confusas e descabidas sobre como deveria ser a educação, que mostram uma busca pelo barateamento e a privatização da oferta de ensino no país, tal como a apressada reforma do Ensino Médio (aprovada e iniciada em 2017), com a retirada da obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas. Somam-se a isso medidas para banir e punir esforços de reflexão crítica a respeito da vida social, ou seja, tem sido fortalecida a ideia de que a escola e a universidade sejam espaços de mera reprodução de um padrão social hierárquico e que todo questionamento sobre essa hierarquização, toda tentativa de expor a não-naturalidade das injustiças de nossa sociedade tão desigual, seja enquadrado no campo da ilegalidade. Nesse contexto, a consternação leva a perguntar: por que e para que formar professoras/es de línguas?

Assim como as/os autoras/es dos capítulos desta coletânea, temos nos envolvido em pesquisas na área de ensino de línguas e de formação docente, buscando olhar para como as línguas são possibilidades latentes de novas existências em nós. Entretanto, de repente, parece que toda a reflexão se torna inútil, pois alguém no comando da educação no país pergunta, já com a resposta pronta, sem querer nada ouvir: para que essa língua?

Também como mostram de maneira séria e comprometida os trabalhos deste livro, temos desenvolvido pesquisas sobre o ensino de línguas para letramentos sociais, com foco em nossas diferentes realidades, entendendo a escola não como espaço de simulação da vida social, mas como a própria vida¹. Todavia, de repente declaram: a escola não é para se relacionar com toda e qualquer coisa da vida; apenas com aquelas que alguns acham mais importantes. Esses que possuem o poder de decidir o mais importante o têm feito desde os antigos processos de colonização, que ainda deixam sobre nós sua maneira de pensar e dividir as pessoas por categorias de raça, de classe, de trabalho.

1 Ideia desenvolvida por John Dewey.

Foi assim que, segundo Quijano (1992),² as realidades das vidas de quem era colonizado interessavam muito pouco e o desejo imposto e construído foi sempre o de se tornar parecido com o colonizador. Para ele, isso não apenas persiste até hoje, mas molda e estrutura nossas vidas a cada dia – é a colonialidade do poder. Na esteira dessa perspectiva, escola não precisaria ser um espaço que se aproprie da cultura e da vida dos que a habitam a fim de valorizar e torná-los significativos; basta-lhe, como função, repetir e reproduzir o que já está instaurado como padrão do relevante e do belo. Nesse contexto, cabe de novo perguntar: por que formar professoras/es e insistir, como o fazem os textos que esta coletânea reúne, em diálogos transformadores? Não estaríamos todas/os nós já formadas/os, formatadas/os, prontos nesse sistema de colonialidades para simplesmente ensinar nosso (“notório”?) saber?

Para nós, professoras/es, uma luz surge com fortes indicadores de mudança futura e de democratização da educação no país, quando vemos aprovado o Plano Nacional da Educação – PNE (BRASIL, 2014)³, com metas e prazos para aumentar a titulação das/os professoras/es da Educação Básica em nível de mestrado ou doutorado, garantir planos de carreira para os profissionais da Educação Básica, efetivar a gestão democrática nas escolas e instituições, elevar a proporção de mestres e doutoras/es nos corpos docentes das IES privadas, formar em nível de pós-graduação a metade das/os professoras/es da Educação Básica e elevar os salários das/os professoras/es, além de expandir o quantitativo de matriculadas/os na educação básica (EB) e na educação superior (ES), tanto na graduação quanto na pós-graduação e melhorar o fluxo e a aprendizagem das/os estudantes (AMARAL, 2017, p. 7; BRASIL, 2014). Entretanto, uma grande barreira aparece para reduzir, se não impedir, seu fulgor. A Emenda Constitucional de número 95, que institui um novo regime fiscal para vigorar nos próximos vinte anos, portanto até 2036, limita investimentos e gastos públicos, espe-

2 QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Revista del Instituto Indigenista Peruano*, vol. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

3 Brasil. *Lei n.º 13.005 de 15 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

cialmente nos de natureza social, como uma medida única que poderia retomar o crescimento da economia. Vemos então, como argumenta Amaral (2017, p. 24)⁴, a “morte do PNE”. Diante desse quadro, voltamos a perguntar: por que formar professoras/es, como o fazem as/os autoras/es neste livro, insistindo com o compromisso de transformação, buscando relevância para seus contextos socioculturais?

Tendo em vista os cenários que evocam essas perguntas, elas poderiam receber diferentes argumentos. Limito-me aqui a esboçar uma espécie de resposta, argumentando sobre dois aspectos: o que é formação docente e o que é o contexto que nos abarca. Sobre o primeiro – o que é formação docente, acredito que a riqueza de sua definição impede a precisão de sua descrição sob o risco de torná-la uma prescrição. Por isso, recorro desde já ao que Lopes e Borges (2015)⁵ têm afirmado sobre formar professoras/es: trata-se de “um projeto impossível”, porém necessário. Nesse sentido, não há modelos pré-definidos que possam dar conta da complexidade da formação docente em um mundo de/em transformações (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2018, no prelo).⁶ Qualquer modelo único não conseguirá abarcar um projeto de formação que dialogue com um país e um mundo em mudanças e sob ataques contra a dignidade humana como se vê a todo o momento.

Não precisamos de um modelo formativo único, que nos diga o que fazer em cada passo na universidade e nas escolas e nos avalie, cerceando nossa criatividade e agência. Precisamos, antes, de conhecer bem os modelos existentes e ir além deles, livres e criativas/os que somos na busca de possibilidades para ensinar línguas em nossos contextos.

4 AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400200&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2018.

5 LOPES, Alice C.; BORGES, Veronica. 2015. Formação docente, um projeto impossível. *Caderno de Pesquisa*, 45(157): 486-507.

6 MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. No prelo. 2018.

Os modelos, fechados em si mesmos, nos frustram, pois não garantem o sucesso que prometem e nos fazem enxergar nossos contextos, ao não possibilitarem o desejado sucesso, como os responsáveis pelo insucesso. Modelos formativos fixos e fechados sempre hão de culpar a nós, professoras/es e alunas/os, por falhas que atrapalhem sua “perfeita implementação”, descartando as condições sócio-políticas como estruturantes. Precisamos de coragem para encarar nossos contextos, entendê-los e, assim, insistirmos em colocá-los em primeiro plano em nossos processos de formação docente.

Nossos contextos, assim, me levam a tratar do segundo aspecto que, acredito, ajuda a responder sobre por que e o que é formar professoras/es em tempos de consternação e retrocessos. O que são, afinal, nossos contextos, se não, em grande medida, nós mesmas/os e aquelas/es com quem habitamos nas comunidades escolar, universitária, familiar etc.? Nós somos o contexto! Não é simplesmente uma questão de fazermos, compormos, habitarmos, valorizarmos (ou ainda vários outros verbos de ação) o contexto, como poderíamos pensar. É uma questão que sai do universo de ações propriamente ditas, como se elas fossem exteriores a nós, e passa para o campo das identidades: nós somos nossos próprios contextos! Por isso, não é possível desistirmos de formar professoras/es para o que vivemos, para onde vivemos, com quem vivemos. E formar professoras/es de línguas é, nesse sentido, formar para a vida – para resgatar seu valor em tempos de indiferença e injustiça, desigualdade e exclusão. Isso não significa (como não consigo deixar de dizer) que a formação docente de línguas prescindia das especificidades metodológico-pedagógicas historicamente construídas até o momento. Todas elas são justamente necessárias para uma identidade docente capaz e *desejante* de desistir de modelos pré-fabricados de ensino a fim de construir caminhos decolonizados, comunidades de letramentos com agência e sonhos em nossas sociedades que, mutantes, em transformação, não hão de permanecer estáticas ou fixas nas condições do momento presente de consternação. É nessa esperança que nos mantemos na formação de professoras/es de línguas. Estamos como Adélia Prado: “não quero faca nem queijo. Quero a fome”.

Mariana R. Mastrella-de-Andrade

Brasília, 31 de outubro de 2018.

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea registra as discussões que permearam a 14ª edição do Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira – ENFOPLE, evento realizado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas, instituição responsável pela formação de professoras/es de língua inglesa em Inhumas e região.

Por meio da promoção de eventos como o ENFOPLE, a UEG, Câmpus Inhumas, tem buscado dialogar sobre aspectos relacionados às áreas de formação docente e educação linguística, proporcionando aos/às professoras/es de inglês e aos/às professoras/es-licenciandos/as em língua inglesa oportunidades de aprimoramento da competência linguística e metodológica. Além disso, o ENFOPLE tem se constituído em um espaço de interação e diálogo sobre a práxis entre professoras/es e pesquisadoras/es de diferentes contextos, nacionais e internacionais.

O tema dessa edição do evento, “Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas”, dá título a esta obra e é discutido pela professora e pesquisadora Elaine Mateus no capítulo de abertura. O objetivo desse tema foi/é repensar as relações entre os cursos de formação de professoras/es e as escolas de educação

básica, principal campo de estágio e de futura atuação profissional dos/as professoras/es em formação (professoras/es-licenciandos/as). Nesse sentido, Mateus (nesta obra) compreende a educação como uma “prática dialógica”, apresentando possibilidades sobre como “as relações entre universidade e escola podem promover novos espaços de atuação transformadora”.

Os 14 trabalhos apresentados nesta coletânea estão organizados em quatro temas, que compuseram a Conferência de Abertura e as Rodas de Conversa do XIV ENFOPLE, a saber: Formação de professores e ensino de línguas estrangeiras; Letramentos; Línguas estrangeiras para crianças; e Língua estrangeira e interculturalidade. As autoras e os autores dos artigos são professoras/es e pesquisadoras/es da área de ensino e aprendizagem de línguas e/ou de formação de professoras/es de línguas de diferentes escolas e universidades brasileiras, que, gentilmente, participaram do evento como conferencistas ou como coordenadoras/es das Rodas de Conversa.

Como o/a leitor/a poderá perceber ao ler esta obra, cada autor/a direciona o olhar para determinado aspecto do ensino de línguas ou da formação de professoras/es de línguas a partir de suas vivências como professoras/es e/ou pesquisadoras/es em diferentes contextos, tais como: cursos de graduação em Letras, cursos de extensão universitária, estágio supervisionado, escolas de educação básica, educação inclusiva, aldeia indígena ou jogos virtuais. Além disso, sem abandonar por completo o rigor teórico-metodológico, os textos desta coletânea, em sua maioria, apresentam linguagem simples e fluida, muitos deles com exemplos e sugestões de atividades. Portanto, acreditamos que as pesquisas aqui reunidas trarão valiosas contribuições para os/as profissionais da área de conhecimento em questão.

Por fim, enquanto o evento (ENFOPLE) consolida-se pela relevância de seu impacto na formação continuada dos/as profissionais do ensino de línguas estrangeiras e das suas ações que priorizam a interação e a colaboração entre as instituições participantes, compartilhamos, por meio deste livro, as construções que esse espaço tem promovido ao integrar diferentes vozes, atentas à (trans)formação de professoras/es.

Na esperança de que os diálogos entre a escola e a universidade possam continuar em prol da (trans)formação não somente de professoras/es, mas de alunos/as, de seres humanos, de seres *mais* humanos, encerramos com um trecho da letra da música “Stand by me”, de Ben E. King, na versão de *Playing for change*, que, na abertura do ENFOPLE, foi brilhantemente interpretada pelo professor-licenciando Phablo Fellipe, a quem agradecemos.

*This song says, no matter who you are,
No matter where you go in your life
At some point you're going to need
Somebody to stand by you.*

Carla Conti de Freitas
Giuliana Castro Brossi
Valéria Rosa da Silva
Alcides Thereza Hermes Junior

SUMÁRIO

Prefácio	7
Apresentação	13

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1	Diálogos entre a universidade e a escola na (trans) formação de professores de línguas	23
	Elaine Mateus	
2	A formação do/a professor/a brasileiro/a de língua inglesa: algumas questões atuais.	51
	Cristiane Rosa Lopes Bianca Alencar Vellasco	
3	Por uma ecologia de saberes: possibilidades de uma formação docente orientada pela perspectiva crítica no ensino de línguas.	67
	Marcelo Maciel Riberio Filho	
4	Um estudo de caso sobre uma experiência de formação crítica de professoras/es de inglês: problematizando concepções de língua.	87
	Pedro Augusto de Lima Bastos	

- 5 O estágio de língua inglesa como espaço de (Re)construção de identidades e agência docente: diálogos com teorizações bakhtinianas 105
Valéria Rosa-da-Silva
Carla Janaína Figueredo
Rosane Rocha Pessoa
- 6 “Falar de *selfie* também é falar de raça, gênero e sexualidade”: problematizações realizadas por participantes de um curso de extensão 131
Ricardo Regis de Almeida
Barbra Sabota

LETRAMENTOS

- 7 Multiletramentos: uma experiência com professores de línguas em formação 153
Dayanny Sousa Tavares
Carla Conti de Freitas
- 8 Expansões e (res)significações em aulas de língua inglesa na escola pública: práticas críticas em cena com o tema transexualidade 183
Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade
Maria José Rodrigues Lacerda Hoelzle
Roberta Carvalho Cruvinel
- 9 O uso dos jogos digitais como prática de multiletramentos: desafio na formação de professores 209
Michely Gomes Avelar
Carla Conti de Freitas

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS

- 10 *English for kids*: ensino e pesquisa na extensão 227
Giuliana Castro Brossi
Marise Pires da Silva
- 11 A canção infantil em jogo interativo no processo de ensino
e aprendizagem da língua inglesa por crianças 249
Taciana Virginia Ramalho Pereira (SMG)
Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)
- 12 Ensino de Inglês: ações de acesso ao currículo para crianças
deficientes. 263
Thaís Blasio Martins
Cláudia Regina Mistreli

LÍNGUA ESTRANGEIRA E INTERCULTURALIDADE

- 13 Espaços para reflexão intercultural nas aulas de línguas
estrangeiras 285
Juliane Prestes Meotti
- 14 A prática em sala de aula de língua inglesa em contexto
intercultural 297
Valdilene Elisa da Silva
- Sobre os autores 319



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS



1.

DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS¹

ELAINE MATEUS

As experiências dialógicas com a escola têm sido parte da minha trajetória profissional desde 2002, quando iniciei os estudos de doutorado. À época, depois de quase 10 anos atuando com supervisão de estágio na Prática de Ensino de Inglês, com base nomodelo crítico-reflexivo (SMITH, 1992), eu percebia que a formação de professoras/es que eu vivenciava estava distante do projeto de transformação social com o qual a escola, os/as educadores e a sociedade deveriam estar comprometidos/as. O projeto da reflexão havia, na minha perspectiva e de minhas colegas (MATEUS, et. al, 2002), esgotado sua possibilidade de cumprir aquilo que o havia tornado prática predominante na década de 90, ou seja, o desejo de que professoras/es fossem protagonistas das mudanças sociais, por meio de seu trabalho em sala de aula, de modo intencional, deliberado e crítico.

Isso porque, como já discuti em outras oportunidades (por ex. MATEUS, 2010), a recontextualização da prática reflexiva na formação de professoras/es em nossos contextos locais, nem rompeu com as rela-

1 Texto base da conferência de abertura do XIV ENFOPLE: Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira, realizado pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas, Inhumas, 23 a 25 de agosto de 2018.

ções de poder da universidade sobre a escola, tampouco considerou os/as professoras/es em relação às forças sócio-histórico-ideológicas nas quais a atividade de ensino-aprendizagem se dá. Ao contrário, como também já nos havia alertado Zeichner (2008), a chamada formação reflexiva acabou por manter de modos mais sutis a posição subserviente do professor. Eu mesma já escrevi, muitas vezes em tom prescritivo, sobre dever-se formar professoras/es reflexivos/as (MATEUS, 2000; 2002). Nessas ocasiões, minha compreensão esteve orientada por uma visão racional-técnico-utilitarista, os/as professoras/es foram considerados/as a partir de uma perspectiva cognitivista e a agência foi tratada como um atributo individual, dependente da intenção e desejo das pessoas. Sendo o/a professor/a o centro da explicação, não surpreende que fosse tratado/a, em muitos textos, como responsável pelos fracassos da sala de aula ou como dotado/a de superpoderes, capaz de promover maior justiça social, se quisesse. Essa foi uma fase em que outros agentes sociais – incluindo os governos e as condições concretas da escola e do lugar social do/a professor/a na sociedade – sofreram um apagamento improdutivo no campo da ciência.

Com a chamada virada sociocultural (JOHNSON, 2006), outras maneiras de compreender a aprendizagem de professoras/es foram se apresentando. Dentre elas, aquela que entende aprendizagem como uma atividade social dinâmica e intensa, situada em contextos históricos, políticos e sociais e distribuída entre as pessoas, os artefatos e ao longo do próprio tempo.

De modo bem abrangente, essa é uma perspectiva epistemológica amparada por diferentes tradições teóricas que têm em comum o fato de que o conhecimento envolve o acúmulo de informações em contextos de experiência social prática, regulada por modos específicos de se pensar em determinadas comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991). Isso quer dizer que aquilo que sabemos e os modos como vimos a saber se faz no conjunto das possibilidades das comunidades nas quais participamos (MATEUS, 2014a).

Não significa dizer, com isso, que, não sendo o conhecimento aqui entendido como universal ou absoluto, ele não exista, não possa ser

sistematizado e transmitido a outras gerações. Se assim fosse, eu estaria negando a importância que dou à apropriação criativa do conteúdo na escola. O que digo é que o conhecimento não é a-histórico, livre de relações de poder e de embates hegemônicos, mas é criado e recriado na nossa inter-relação, uns com os outros, com a cultura e com aquilo que a história permite. Ao contrário dos ideários pós-modernos, isso nos convida ao resgate do conhecimento acumulado como parte do processo de acúmulo de capital social.

Esta perspectiva forja, portanto, uma concepção de aprendizagem não como uma internalização direta do mundo exterior, mas como um movimento progressivo de apropriação da atividade externa socialmente mediada (LANTOLF, 2000) em que o desenvolvimento dos indivíduos, por sua vez, só pode ser compreendido à luz das circunstâncias e das práticas sociais das suas comunidades (ROGOFF, 2003).

Com isso, chegamos ao ponto central da nossa conversa: universidade e escola como lugares dialógicos, de encontro com o outro e da criação de familiaridades. Do modo como entendo, as possibilidades de diálogos entre universidade e escola estão fundamentadas na convicção de que cada encontro será sempre “uma realização discursiva operacionalizada pelas dinâmicas das relações sociais vividas pelos/as participantes da prática social específica” (MATEUS, 2013, p. 1125). Isso quer dizer que mesmo olhando para as relações entre universidade e escola numa perspectiva normativa, precisamos compreendê-las nas suas especificidades e dinâmicas próprias. A prática de ensino colaborativo a partir da qual se constroem minhas perspectivas teóricas, deve assim ser entendida como um gênero do qual me aproprio para instanciar os sentidos de parceria.

A partir daqui eu organizo minha argumentação discutindo a educação como prática dialógica e de que modos as relações entre universidade e escola podem promover novos espaços de atuação transformadora. Vou falar disso com base no princípio de que nossa práxis educacional é um ato político, socialmente situado e historicamente forjado no interior do nosso engajamento dialógico, prático, ousado e radical.

Educação como ato político

Tratar a educação e a formação de professoras/es pelo viés dos estudos sociocríticos nos compromete com o reconhecimento da práxis eminentemente sensível e responsiva a um certo projeto de sociedade. Não existe prática pedagógica neutra, desprovida de ideologias, livre de desejos e de sonhos de futuro. Nesse sentido, ela tanto pode promover mais do mesmo, quanto pode provocar rupturas, rejeições, melhores oportunidades. Na maior parte das vezes, esses movimentos de manutenção e de transformação acontecem simultaneamente, ainda que predominem as iniquidades, as práticas de exclusão e a falta de oportunidades. Toda ação estará sempre condicionada por aquilo que a antecedeu e incidirá sobre a estrutura social “ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la” (FREIRE, 1987, p. 178).

O que é fundamental nessa relação de forças centrífugas e centrípetas é o fato de que a educação, assim entendida, busca tornar as ideologias e relações de poder menos opacas e, nessa medida, provocar rupturas por meio da palavra, ou, como dizia Paulo Freire, pela pronúncia do mundo. Para ele, o diálogo não é somente para conversar, mas para transformar. Nas suas palavras, “[s]er dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 1987, p. 43).

Para mim, os estudos de Freire são peça central no processo de explanação e de compreensão das minhas práticas de ensino colaborativo. Como vou discutir mais adiante, aquilo que ele desenvolveu na obra *Pedagogia do Oprimido*, e que chamou de “teoria da ação dialógica” (p. 165), se realiza nas minhas experiências com licenciandos/as e professoras/es da educação básica, uma vez que partimos do vivido no cotidiano da escola para, depois de discutir, analisar e criticar, ampliarmos as possibilidades; não para mudar o modo como pensamos nossa prática, mas para buscar mudar as realidades concretas nas quais elas acontecem.

No campo da filosofia da linguagem, me aproprio dos trabalhos de Bakhtin para constituir minhas experiências. Assim como Freire tratou de dialogia no campo epistemológico e metodológico, Bakhtin tratou

do ato responsivo no campo artístico e filosófico. Como ele mesmo explica, em *Estética da Criação Verbal*,

[c]ada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (...) É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

O que eu gostaria de esboçar a partir desse recorte é que educação como ato político nos impõe compromissos com formas e graus de engajamento histórico-ideológico, em que os posicionamentos semióticos têm natureza interdiscursiva, social e interativa. Aquilo que eu digo agora será interpretado de muitas diferentes maneiras por cada um de vocês porque os sentidos dependem das nossas inter-relações e intersubjetividades.

Pode-se dizer que existir é um ato dialógico e que a definição de nós mesmos/as se faz no interior das relações que nos ligam ao outro, aqui entendido como aquele/a que me define. Faraco (2003, p. 23), ao discutir a contraposição eu/outro, afirma que “viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores. Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiológicamente responsivo num processo incessante e contínuo”.

Assim, destaco para nossa reflexão três elementos presentes, embora não únicos, naquilo que entendo ser educação como ato político. Acho importante deixar claro que a educação é um ato político, independentemente de ser assim discutida por nós. Portanto, ao destacar esses elementos, o que faço, de fato, é dizer das minhas escolhas, sentidos e ideologias.

O primeiro diz respeito à situacionalidade radical. A ideia de aprendizagem como um processo psicológico interno, descolado dos

contextos e das formas de participação das pessoas envolvidas, não corresponde às mudanças epistemológicas e às concepções sociais de desenvolvimento humano. As teorias crítico-sociais que orientam os sentidos de educação democrática dão suporte a práticas pedagógicas fundamentadas na análise e reflexão holística das situações em que elas acontecem. As concepções de escola, de sociedade e de mundo que queremos devem ser criadas no interior das comunidades, a partir das expectativas e experiências vividas pelas pessoas envolvidas nessas realidades.

Um segundo conceito que vai se consolidando a partir das minhas experiências é do **engajamento radical** isto é, o compromisso necessário com a apropriação crítica de formas de conhecimento para além daquelas dadas e consolidadas. Aquilo que os/as professoras/es sabem e os modos como desenvolvem os saberes dizem de suas visões de mundo e são essenciais no processo de compreensão e análise explícita de seus valores, crenças e ideologias. Se, de fato, a participação central nas práticas que se deseja transformar é condição para que as transformações ocorram, os currículos que organizam as experiências devem ser definidos no interior e a partir das comunidades de educadores-aprendizes. Situacionalidade radical e engajamento radical dizem respeito ao compromisso explícito com a criação de possibilidades para além daquelas dadas, conhecidas, encapsuladas.

Isso se liga ao último elemento que é o da **transgressividade** e que Freire chama de inédito viável; é a nossa capacidade de criarmos o que ainda não existe, de sonharmos com o que ainda é devir. Como nos diz o próprio autor, “[a]i daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se aterem a um passado de exploração e rotina” (FREIRE, 1982, p. 101). Os “sonhos possíveis” nos comprometem com a prática e com a produção de conhecimento que emerge da análise que faço, com o outro, dos limites e das potencialidades dos espaços em que atuamos. O inédito viável tem relação com nossa microagência.

Tomando esses princípios, a educação como ato político deixa de ter como fim a transmissão de técnicas ou os modos como devemos refletir sobre nossa ação e passa a se orientar pela análise da natureza política do nosso trabalho pedagógico e pela elaboração de soluções também políticas, de natureza concreta, contingente e utópica.

Falar de compromisso com soluções políticas me leva a abrir um parêntese para discutir, brevemente, o que digo quando me refiro a políticas.

De políticas e micropolíticas

Quando converso com meus/minhas colegas da universidade, com professoras/es da educação básica e com estudantes sobre sermos agentes políticos há quase sempre um desconforto. Muitos equacionam essa visão a filiações partidárias. Para alguns, posicionar-se no interior de uma visão como essa quer dizer defender posicionamentos partidários. Certamente isso é antagônico ao que discutimos até agora.

Em inglês, o termo “políticas” pode ser definido a partir de dois conceitos. *Politics* diz respeito à ciência que trata dos fenômenos relativos ao Estado, à arte de governar, à atividade ligada à governança de um país ou território e, em especial, aos embates e conflitos, individuais ou partidários, como objetivo de se alcançar o poder. *Policy* são diretrizes, princípios, filosofia, ações implementadas por qualquer tipo de organização, incluindo o próprio governo, partido, ou indivíduo.

Mesmo ciente de que *politics* e *policies* são termos que inter-relacionam, e que no campo educacional lidamos com *school politics* e *policies*, vou me concentrar no sentido de *policies*, ou de políticas, com “p” minúsculo, para diferenciar de *politics*, ou Políticas, com “p” maiúsculo. É no campo das políticas com “p” minúsculo que eu vejo as minhas possibilidades de agir de modo mais concreto, próximo, realizável. Por isso, uso também o termo “micropolíticas”.

Em novembro de 2009, Stephen Ball, um eminente pesquisador na área da sociologia educacional, esteve no Rio de Janeiro e apresentou três categorias possíveis, a partir das quais a literatura tem tratado de

Políticas/políticas: (1) como instância de regulação, uma força superior que age sobre as pessoas como forma de mudar/moldar seu comportamento; (2) como um construto de princípios e de valores e (3) como resultado de esforços coletivos de múltiplos níveis de interpretação e tradução, ou de ações/realizações criativas. Nesse caso, Ball fala de *enxenação* ou de *atuação* das Políticas/políticas e não de implementação. Isto porque, ele argumenta, o processo não é linear.

Políticas/políticas como texto é aquilo que está escrito, seja nos pareceres dos conselhos educacionais, nas resoluções dos ministérios ou nos nossos projetos pedagógicos. É o que se pode chamar de retórica, no sentido comum. A atuação é o processo desafiador de efetivá-las em prática e por meio da prática. Ball explica em entrevista a Mainardes e Marcondes que “a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Todos esses modos de discutir política ou Política têm relação com conceitos como democracia, desigualdades e poder. Ambos os sentidos envolvem um conjunto de valores e normas, com poder regulatório capaz de moldar nossos modos de agir e nossas identidades e, em última análise, instanciam-se nas ações e eventos cotidianos, de pessoas envolvidas no esforço coletivo de dar vida a elas. Os governos têm políticas e Políticas; instituições têm políticas e Políticas; indivíduos desenvolvem políticas e Políticas.

Em todas as circunstâncias, Políticas e micropolíticas podem operar como elos entre o local e o global. Atualmente, é impossível pensar em Políticas/políticas locais fora do quadro de Políticas/políticas globais. As Políticas/políticas ambientais, sociais, econômicas e educacionais movem-se internacionalmente e alguns agentes são bem conhecidos, por exemplo, UNESCO, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Banco Itaú, e outros. O Programa “Todos pela Educação” tem como mantenedores, por exemplo, o Grupo Pão de Açúcar, o Banco Bradesco e Itaú, o Grupo Gerdau, cujo presidente, o Sr. Jorge

Gerdau, é membro do Instituto Millenium – um instituto comprometido com o mercado livre e com a disseminação das práticas neoliberais. Isso dá pistas de como as Políticas/políticas locais se ligam àquelas em âmbito global. Muitas das Políticas/políticas em curso no Brasil, incluindo o Programa Institucional de Iniciação à Docência e o Programa de Residência Pedagógica não são outras que não aquelas em curso também em outros países (MATEUS, 2014b).

No entanto, ao mesmo tempo em que regulam nossa atuação, as Políticas e micropolíticas criam oportunidades emancipatórias, na medida em que, uma vez transformadas em prática, na prática, instanciam-se de modo inesperado e imprevisível. Pode-se dizer que as Políticas/políticas são como foguetes espaciais: movem-se no espaço, movem-se no tempo, mas não se pode ter certeza de onde vão cair.

Tendo isso em mente, fecho os parênteses para tratar, especificamente, dos diálogos entre universidade e escola como solução micropolítica para o abismo histórico que separa o que a literatura chama de “dois mundos”.

Os problemas

A primeira coisa a ser destacada é que, historicamente, a discussão sobre o papel das universidades e das escolas é dicotômica em sua formulação. Existe, no campo da formação de professores e também do ensino da língua inglesa, uma ruptura entre teoria e prática, disciplinas de base e estágio, língua e cultura, linguagem e pensamento, reflexão e ação, ensino e aprendizagem. Essas formulações de natureza cartesiana reproduzem nos modos como entendemos a universidade e a escola e configuram esses como dois espaços com propriedades e características distintas, que não se misturam, não se integram, não compartilham meios-e-fins. São, pode-se assim dizer, como água e óleo. Mesmo juntos em uma atividade comum, não se mantêm misturados por muito tempo, a menos que algo os coloque em movimento.

A metáfora da água e óleo é importante para essa reflexão porque entendo que quando se fala de parceria universidade-escola deve-se ter claro que este é um terceiro espaço, uma atividade híbrida que não deve

pretender emulsionar as práticas naturais desses contextos, mas instaurar outras possibilidades e expandir os limites de ambos. Assim, cada qual guarda suas particularidades e suas práticas socioculturais devem ser exploradas de modo que novos sentidos possam ser criados.

Nessa perspectiva, a formação de professoras/es experimenta a mesma ruptura, o mesmo dualismo. O entendimento de prática que encenamos em nossos currículos está, em grande parte dos casos, equacionado à experiência de estágio supervisionado e esta experiência opera a favor da demarcação das fronteiras dos dois mundos.

Numa descrição genérica, a literatura tem apontado algumas dessas dicotomias e contradições endêmicas. Roth e Tobin (2002), por exemplo, descrevem aspectos ligados às relações de poder entre licenciandos/as, professoras/es da universidade, e professoras/es da educação básica; aos modos de interação em sala de aula com os/as estudantes que, por saberem da condição temporária do/a licenciando/a, alteram as regras de comportamento; e àquilo que se espera dos/as licenciandos/as em cada contexto. Como eles explicam,

[n]a perspectiva da universidade, os/as licenciando/as estão na escola para aprender a aplicar o conhecimento e para serem avaliados em suas competências como professores. Na perspectiva da escola, os/as licenciando/as geralmente assumem o lugar do/a professor/a e desta forma tornam-se parte do sistema de atividades voltado para promover a aprendizagem dos/as estudantes. (ROTH; TOBIN, 2002, p. 15)

Outro aspecto apontado diz respeito às regras de participação das pessoas envolvidas nessa formação docente e às dificuldades que decorrem dos diferentes valores, identidades e ferramentas disponíveis na universidade e na escola (por exemplo, SMITH et. al, 2007; SMAGORINSKY et. al, 2004).

Em programas mais tradicionais de formação de professoras/es, as universidades adotam a “prática tamanho único”, assumindo que um dado modelo, uma certa técnica, ou um conjunto específico de conhecimentos serve para todas as pessoas, em todos os contextos, ao passo

que as escolas tomam a prática dos licenciandos/as como a experiência na qual a teoria não funciona. Muito comum, nesses casos, é que os/as licenciandos/as sejam deixados/as sozinhos/as com os/as estudantes em sala de aula, seja porque o/a professor/a da universidade aparece eventualmente para avaliar, seja porque o/a professor/a da educação básica aproveita a sua presença para tratar de outras questões, fora da sala de aula. Para a universidade, a prática durante o estágio segue a lógica da tentativa e erro. Para a escola, o estágio é um mal necessário com o qual é preciso lidar.

Destas dicotomias resultam várias contradições, muitas das quais nem sempre suficientemente analisadas em nossa literatura, mas amplamente conhecidas por muitos/as de nós que atuamos nesse espaço ou que já passamos pelo estágio. Via de regra, tanto a universidade quanto a escola mantêm-se encapsuladas em suas próprias práticas.

É evidente que analisar as dificuldades da escolarização pelo viés exclusivo ou predominante da formação docente é um equívoco que visa apagar as responsabilidades dos governos, famílias e da sociedade como um todo. No entanto, é sobre este discurso que se construiu, na última década, a lógica das Políticas de governo para a educação e, do mesmo modo, das micropolíticas dos cursos de licenciatura. Assim, as parcerias emergem, no interior de um dado consenso, como alternativas para a crise na educação.

As soluções

Já discuti em outras oportunidades (por ex., MATEUS, 2013), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) apresentado como solução para o “distanciamento entre educação superior e educação básica”; este colocado como o “problema” da formação docente e da qualidade dos/as professoras/es que deixam os cursos de licenciatura. Também já analisei o Pibid como parte de uma conjuntura que projeta articulações específicas que permitem articular a universidade e a escola de formas novas (MATEUS, 2014b).

Como Política de governo², o Pibid institucionaliza o “diálogo entre universidade e escola” como modelo para formação de professoras/es – definindo regras de como isso deve se dar, vinculando as bolsas à articulação universidade-escola, instituindo a escola como o lugar privilegiado para a formação. Do mesmo modo, o Pibid regula e altera radicalmente o trabalho docente. Sendo o Programa parte de uma rede de textos oficiais, ele define um conjunto de possibilidades e de constrangimentos a partir do qual podemos agir e por meio do qual somos socializados de várias formas naquilo que é permitido e proibido pelas regras estabelecidas. Desse modo, para participar desse programa, é preciso desenhar um conjunto de ações que integrem os/as professoras/es da educação básica às práticas das universidades, já que, de acordo com as regras, esses/as professoras/es passam a ser co-formadoras/es, e que insiram os licenciandos/as no cotidiano escolar, mesmo não criando novas condições que possibilitem isso. O Pibid como texto é imaginário, feito por técnicos e burocratas, para professoras/es imaginários/as infalíveis, que dispõe de tempo e de energia inesgotável, escolas imaginárias, providas de estrutura e de recursos, estudantes imaginários/as, cheios/as de motivação e engajados/as. E por fim, como Política de governo, o Pibid é incontestável. Aquelas/es com poder para formalizar as regras e modos de funcionamento das licenciaturas produziram os textos, presumindo que os atores sociais iriam ler aqueles textos em forma de Portarias, Decretos e Leis e colocá-los em prática, de modo linear e unívoco. Dentro desta lógica, se há lacunas ou problemas na implementação, o problema está com os atores que não souberam implementar adequadamente.

Não realizei ainda nenhum estudo sistemático sobre a nova Política Nacional de Formação de Professores, publicada em 2017, e que criou o Programa de Residência Pedagógica, mas ousou dizer que as

2 Uso o termo “Política de governo” para me referir ao Pibid por entender que Políticas públicas educacionais demandam um conjunto de ações abrangentes, sistemáticas, organicamente articuladas e consistentes com projetos duradouros, focados sobre as complexidades do sistema educacional.

análises e reflexões que já empreendi em relação ao Pibid podem ser estendidas, em certa medida, para esses novos textos.

Como já disse anteriormente, as Políticas e micropolíticas não podem ser tomadas somente em seu caráter normativo, regulatório e incontestável; elas criam também oportunidades emancipatórias quando transformadas em prática e, na prática, instanciam-se de modo inesperado e imprevisível. No espaço da microagência, a encenação é dinâmica, tem movimento, transforma-se constantemente por meio da ação-reflexão-ação situada em práticas de formação docente. Quando eu me aproprio do modelo institucionalizado, minha prática instancia sentidos únicos de parceria.

Daí, para alguns, parceria se realiza em práticas nas quais **professoras/es da universidade mantêm o controle** e as decisões sobre a prática dos licenciandos/as, ao passo que professoras/es da educação básica figuram como ajudantes ou consultores. Nesses casos, as definições sobre o que e como realizar a prática continuam marcadas pela hegemonia das universidades e não favorecem o rompimento das relações desiguais que elas mantêm com as escolas. Para outros, a parceria se realiza de modo **complementar** como quando universidade e escola têm responsabilidades fragmentadas, sem esforços sistemáticos que visem à integração ou ao diálogo. A integração, quando se dá, é por meio, especialmente, de licenciandos que transitam entre esses espaços. Para outros ainda, a parceria instancia sentidos de **colaboração**, com compromisso com um programa educacional que permita aos/às licenciandos/as lidar com diferentes formas de conhecimento advindos da escola, da universidade e de outros contextos de relevância. Neste modelo, os/as participantes criam oportunidades para trabalhar juntos, as etapas de planejamento, execução e discussãocrítica das práticas pedagógicas, valorizando e reconhecendo como legítimas as diferenças.

Estes sentidos encontram-se em um texto de Furlong e colaboradores, publicado em 2006, no qual analisam as parcerias conforme instituídas na Inglaterra depois de 1992, ano em que o Partido Conservador decretou as parcerias como requisito obrigatório para todos os cursos de formação de professoras/es. Na análise que realizam, os

pesquisadores constatam que as parcerias conduzidas pelas universidades são as que predominam sobre as demais e os modelos de parceria complementar é aquele que mais se aproxima do que propõem os documentos do governo, ou seja, uma parceria fragmentada, em que não há cruzamento de fronteiras.

Daí reconhecer também que quando recontextualizamos as Políticas/políticas em nossas práticas nós o fazemos de modo criativo, em espaços concretos, mediados por pessoas reais e circunstâncias também reais que contestam, rejeitam, confrontam. Aqui está o espaço da ruptura produtiva, do desencapsulamento criativo que permite transformar as relações e fronteiras que limitam o caráter transgressor da educação.

Cruzando as fronteiras

Antes mesmo que ao diálogo entre universidade e escola fosse apresentado pelas Políticas de governo como uma demanda para os cursos de licenciatura, eu já havia sentido a necessidade de organizar meu trabalho na formação de professores de modo a resgatar a dialética teoria-prática. Em 2002, como mencionei logo no início da nossa conversa, apresentei para um grupo de professoras/es com os quais atuava em um curso de especialização a possibilidade de um trabalho colaborativo. Eu não tinha muita clareza de como ele seria e tampouco de como poderíamos nos organizar, mas, com o aceite de uma professora, mergulhei na possibilidade de vivenciar a escola e de criar, com ela e com os/as estagiários/as que eu tinha na época, um modelo inovador de prática de ensino. Poucos anos depois, alguns autores foram importantes para que a experiência fosse se consolidando.

O conceito de ensino colaborativo (*coteaching*) apresentado nas publicações de Roth e Tobin (2001; 2002; 2004) me ajuda a explicar uma prática de formação de professoras/es em que licenciandos/as, professoras/es da educação básica e eu, como professora da universidade, experimentávamos juntos/as os desafios de uma práxis voltada à aprendizagem de crianças e jovens estudantes da escola pública. De modo bem simples, ensino colaborativo se define fundamentalmente pelo processo de compartilhar a responsabilidade pela aprendizagem

destes/as estudantes da educação básica e, assim – pelo engajamento concreto (e radical) nos contextos da escola – compartilhar também a responsabilidade pela aprendizagem mútua de professoras/es e futuros/as professoras/es. Neste processo, as pessoas envolvidas na prática discutem ensino-aprendizagem a partir das evidências concretas das experiências que vivenciam juntas em sala de aula. Roth e Tobin chamam isso de *cogenerative dialogue* para se referir a uma forma de diálogo produtivo ou metadiálogo que, fundado na análise de questões que emergem da práxis, produz outras possibilidades. Nós usamos o termo diálogo deliberativo (FRIORI-SOUZA; MATEUS, 2017).

Diferente de técnicas de visionamento utilizadas em práticas de formação reflexiva de professores, neste modelo, aqueles que vivenciaram uma situação de sala de aula específica, de um ponto de vista similar (como professoras/es) e que se envolvem nas tomadas de decisão na mesma temporalidade, compartilham aquilo que lhes é significativo e produzem teoria local a fim promover aprendizagem dos/as estudantes em sala de aula e sua própria. Aqui são fundamentais as mudanças de papéis e a distribuição mais equânime de poder entre os/as participantes.

Isso imprime uma nova organização no trabalho de formação docente em que os/as professoras/es da universidade são deslocados/as de seu lugar de observador/a externo/a para o lugar de professoras/es da escola; os/as licenciandos/as são deslocados/as de seu lugar de estagiário/a para o lugar de professoras/es novatos/as; e os/as professoras/es da escola são deslocados/as de seu lugar de consumidoras/es e de *gatekeepers* para o lugar de produtoras/es de conhecimento.

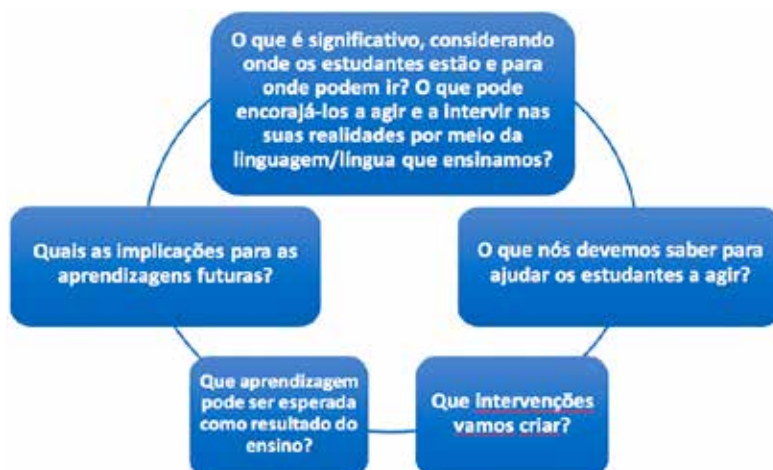
Como definem Roth, Lawless e Tobin (2000, p. 7), nós também desejamos explorar “{ensino-colaborativo|diálogo-cogenerativo} como a prática de um método e não como um método de prática. Ao invés de dizer aos professores e pesquisadores participantes o que deveriam fazer, nós co-participamos do seu trabalho diário e colocamos em prática aquilo que pensamos e as coisas nas quais acreditamos”.

Nessa direção, buscamos dialogar com os estudos de Matusov (2001), Matusov e Brobts (2013); Matusov e Marjanovic-Shane (2018) como possibilidade para explanação de currículo de formação de profes-

oras/es não pela transmissão de valores, práticas bem-sucedidas ou técnicas eficazes, mas pelo desenvolvimento de um contexto de aprendizagem na prática. Isso fala de um modelo de formação de professores orientado pelos episódios e pelas experiências, desconfortos, dilemas e preocupações compartilhados na práxis e, pela busca de alternativas para superação dessas preocupações. Nesse processo, possibilidades práticas são formuladas com base naquilo que é local e culturalmente significativo.

A experiência e as evidências da prática permitem formular a seguinte representação curricular:

Figura 1 – Ciclo de aprendizagem de professoras/es baseado na práxis



Fonte: A autora.

No modelo de ensino colaborativo que vivenciamos, o currículo vai se definindo no próprio processo de aprendizagem na prática, orientado pelas preocupações compartilhadas na experiência, e mediado pela análise histórica do passado para, assim, buscarmos alternativas de futuro que sejam local e culturalmente significativa. Aqui, a atividade de ensinar-aprender-pesquisar-transformar são todas diferentes faces da mesma moeda. São uma única unidade de ação.

Tendo foco nas perguntas mais do que nas respostas, nosso trabalho se orienta, não pela capacidade de aplicar teorias, mas por nossa capacidade para fazer perguntas que visam maximizar as oportunidades de aprendizagem na escola e, coextensivamente, a nossa própria aprendizagem.

Isso expande nossas possibilidades de ação. Como disse anteriormente, é por meio da nossa participação radical na prática e do nosso engajamento na comunidade que podemos exercer nossa microagência e expandir os limites das fronteiras que separam universidade-escola. Como afirma Hooks (1994, p. 207)

Com todas as suas limitações, a sala de aula continua sendo um lugar de possibilidades. E, nesse campo de possibilidades, nós [professoras/es] temos a chance de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós mesmos/as e de nossos/ as colegas uma abertura de espírito e de coração que nos permita encarar a realidade, imaginando, coletivamente, caminhos para nos mover além das fronteiras, para transgredir.

Com o propósito de ilustrar essas reflexões, apresento um exemplo de uma experiência vivida em 2014, no interior de práticas de formação de professoras/es de inglês realizadas no espaço do Colégio de Aplicação da UEL.

Um exemplo da práxis

Uma maneira de explicar nosso trabalho de ensino-colaborativo pode ser a partir do conceito de pedagogia como “o ensino e a aprendizagem de relações que criam o potencial para construir condições de aprendizagem que levem à participação social equânime e plena” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9). Tendo este desejo como horizonte da nossa práxis, desde 2013, Vanessa, Fernanda, Denis e Andressa, quatro licenciandos/as do 3º e 4º ano do curso de Letras Inglês da UEL, Mozart, o professor regente das aulas de inglês no Colégio de Aplicação, e eu, professora da universidade, atuávamos naquele contexto. Além da grande heterogeneidade no campo do conhecimento linguístico-discur-

sivo e do número elevado de estudantes em sala de aula, nós vínhamos nos debruçando sobre os desafios de explorar língua(gens) de modo significativo para aquelas/es estudantes e de promover espaços mais dialógicos em sala de aula. Uma questão recorrente que se colocava em nossa prática era o que nós poderíamos explorar com aquelas/es alunos/as que permitisse a eles a expressão de suas identidades socialmente situadas, em práticas também socialmente situadas (GEE, 2004).

No início de 2014, depois de algumas semanas com três turmas de 3º ano do ensino médio, nós fomos também desafiados pelos modos como eles interagiam entre si: com xingamentos, apelidos, chacotas, “piadas” de cunho homofóbico, misógino e discriminatório.

Motivados/as por todos esses aspectos, decidimos buscar construir um currículo que permitisse explorar a língua inglesa como possibilidade para expressar quem somos, como nos identificamos e somos identificados e como nos posicionamos em práticas sociais locais, cultural e socialmente situadas encharcadas de preconceitos e julgamentos pejorativos sobre as pessoas. Ou seja, buscamos alternativas para explorar a língua(gem) não em termos de suas propriedades estruturais para agir em sala de aula, mas como elemento central na expressão de nós mesmos/as, de nossos medos, projetos, expectativas de mundo. Nossa motivação e desejo era, portanto, que a língua(gem) permitisse aos/às alunos/as tornar visíveis quem eles/elas eram e que sentidos de diversidade escolhiam expressar.

Nesse processo de responder “o que devemos saber para ajudar os/as estudantes a agir” e “que intervenções vamos criar”, nos encontramos com um material intitulado *Photovoice*³ e que serviu de base para as nossas (re)criações.

Alguns fundamentos orientaram o processo de (re)criação desse material didático:

3 http://www.norquest.ca/NorquestCollege/media/pdf/centres/intercultural/ISE/photovoice_HiRes.pdf

a) os/as alunos aprendem a se posicionar, a ter voz e a agir no processo de criar coletivamente múltiplos modos de agir-interagir-falar-ouvir-ler-pensar-sentir de forma apropriada à prática na qual estão inseridos/as. Portanto, era essencial garantir a sala de aula como um espaço seguro em que as diferenças pudessem ser tratadas. O projeto foi levado à equipe pedagógica da escola, discutido com a direção e apresentado por escrito aos pais;

b) a aprendizagem é um processo dialógico de negociação e orquestração de vozes que tem, como centrais, questões de inclusão e de pertença. Assim, era necessário garantir que o material trouxesse múltiplas perspectivas sobre o tema da diversidade, abrangendo questões de etnia, credo, gênero, sexualidade, idade, etc;

c) a experiência da diversidade, a expressão e reconhecimento de diferente vozes e a expansão de perspectivas são elementos essenciais em práticas pedagógicas dialógicas. Para isso, era importante que os/as alunos/as fossem guiados no processo de criar seus próprios textos, incluindo todos os elementos semióticos explorados.

O *Photovoice* foi preparado por nós para ser desenvolvido durante os meses de março e abril de 2014, ao longo de 8 aulas geminadas (1h40), com 102 alunos/as, em 3 turmas de 3º ano de ensino médio. Para cada um dos 8 encontros, nós preparamos/adaptamos material, seguindo os passos propostos:

- ***Preparing:*** explore question that matter
- ***Noticing:*** bring out the story
- ***Photographing:*** document the live dexperience
- ***Choosing and editing:*** reflect and make choices
- ***Sharing photos:*** connect similar and diverse perspectives
- ***Refining and writing:*** bring out the inside perspective

- *Sharing stories: strengthen the voices*
- *Reaching out: bring in and share collective discoveries*

O processo de (re)criação do material didático se deu em diálogo com os estudos de multiculturalidade, multimodalidade e multimedialidade. Como illustrei na figura 1, o que orientou nosso trabalho foi, antes e principalmente, aquilo que experimentávamos na prática, sendo que, naquela situação, autores como *The New London Group* (2000) se fizeram significativos. Desse modo, as etapas de preparação (*preparing*) e de fotografia (*photographing*) foram exploradas com base naquilo que *The New London Group* define como **práticas situadas**; as etapas de sensibilização (*noticing*), escolha e edição (*choosing and editing*) e refinamento e escrita (*refining and writing*) como **instrução aberta**; as etapas de compartilhamento de fotos (*sharing photos*) e compartilhamento de histórias (*sharing stories*) como **enquadramento crítico**; e a etapa de expansão (*reaching out*) como **prática transformada**.

Por exemplo, na etapa de preparação, propusemos que os/as estudantes trouxessem imagens (pessoais, da internet, revistas, jornais) que representassem, para elas/es, formas de inclusão/exclusão, de afeto/desafeto, de acolhimento/indiferença. Em sala, exploramos leituras das imagens, formas verbais e não verbais de expressão de sentidos em relação ao tema, tipos de diversidade. Fizemos atividades combinando modos linguísticos de criação de sentidos, como a escolha de palavras e o uso de metáforas para se referir à diversidade, e modos áudio-visuais, como cores, disposição das imagens, perspectivas, música⁴. Ao final desse primeiro encontro de duas aulas, os/as estudantes haviam tido a possibilidade de expressar seus entendimentos próprios sobre o tema, em inglês para, no encontro seguinte, começarmos a sensibilização e aquilo que chamamos, de acordo com *The New London Group*, de instrução aberta.

4 Trabalhamos a música *Crazy*, do grupo *Simple Plan*, levada em vídeo para ser explorada em sua multimodalidade.

Nesse primeiro momento, como disse, buscamos partir de uma “imersão na experiência” e da exploração de sentidos disponíveis nos “mundos vividos dos/as aprendizes” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 35). Contudo, como alertam os próprios autores, a prática situada, embora essencial, não é suficiente em si mesma para a compreensão crítica e para a transformação social.

Assim, nas etapas de sensibilização, escolha e edição, e refinamento e escrita propusemos intervenções com o propósito de tornar explícitas as maneiras pelas quais a língua(gem) produz sentidos. Nosso foco esteve sobre questões relativas aos elementos linguísticos e discursivos que permitissem aos/às estudantes a realização de tarefas mais complexas do que aquelas que elas/es poderiam realizar sem nossa participação. Por exemplo, no segundo encontro, exploramos textos escritos e em vídeo⁵ com depoimentos e histórias de pessoas em situação de *bullying* e homofobia, bem como em situação de acolhimento e colaboração. Escolhemos algumas das histórias contadas pelos próprios participantes do *Photovoice* e exploramos em uma atividade de relacionar o texto à imagem. Propusemos também diversas atividades de escrita, desde formas mais controladas até suas escritas livres. Os/As alunos/as tiveram a oportunidade de comparar suas fotos, justificar e discutir suas escolhas e analisar as relações entre as representações de diversidade nos textos escritos e textos imagéticos (Fotos 1, 2 e 3). Para isso, foram exploradas a expressividade argumentativa e valorativa dos adjetivos nos textos, bem como as relações entre os sentidos das palavras e das imagens.

O processo de instrução aberta foi desenhado para guiar a análise crítica das muitas formas de diversidade trazidas para a sala de aula, pelos/as próprios/as estudantes, e para ampliar as possibilidades de que retornassem transformados às suas práticas situadas, sem perder de vista seus valores e as identidades projetadas. As etapas em que compartilharam suas fotos e suas histórias foram organizadas para que elas/es mesmos/as tivessem a oportunidade de desnaturalizar muitas das convicções presentes nos discursos socialmente predominantes, especialmente em relação às práticas de discriminação e de estigmatização.

5 *Stand Up!* anti-homophobic campaign <http://bit.ly/1gydpKN>

Durante essas aulas, os/as alunos/as foram motivados a refletir sobre a relação entre suas escolhas e o que elas diziam sobre quem eles/elas eram, sobre suas identidades naquele momento. Mesmo sendo uma prática oral guiada com perguntas do tipo *what/who is in the photo? what/who is left out? what words were chosen to describe the photo? what does the photo (or does the written narrative) say about who you are (or about who your friend seems to be)? how does the photo compare to the one we find in magazines or on the Internet?*, o exercício da análise e da escuta permitiu criar espaços para que os/as estudantes comparassem sentimentos, valores e suas formas de representar o mundo, em relação uns com os outros e deles em relação aos espaços sociais e culturais nos quais se constituem.

Todo o processo de escolha, de discussão e de produção de narrativas escritas e imagéticas resulta na própria prática transformada pela ação discursiva. O sucesso do produto, por assim dizer, que foi a mostra das fotos com suas respectivas narrativas, pode ser medido em relação ao quanto ele permitiu que cada estudante expressasse sua voz, de sua maneira, a partir de seus próprios interesses e modo pessoal. A aprendizagem resultante do processo não foi tanto a acuidade linguística ou a apropriação da gramática, mas a valorização da criatividade e da expressão de si. Os depoimentos de duas estudantes para jornalista que publicou uma matéria⁶ sobre a iniciativa (figura 2) nos levam a supor parte do potencial expansivo e desencapsulador de práticas como esta.

6 Matéria publicada em 6 de maio de 2014, disponível em <https://www.folha-delondrina.com.br/folha-2/metodologia-photovoice-estimula-aprendizado-de-ingles-880222.html> Acesso em 19 de setembro de 2018.



Foto 1 – Estudantes do 3º ano do EM



Foto 2 – Estudantes do 3º ano do EM, mediados/as pela licencianda do 4º ano de Letras-UEL.



Foto 3 – Estudantes do 3º ano do EM, mediados/as pela professora da UEL, etapa escolha e edição. Acervo pessoal da autora.



Figura 2 – Reportagem produzida por Ana Paula Nascimento, intitulada “Photovoice” estimula aprendizado de inglês, Folha de Londrina, 6 de maio de 2014

Disponível em <https://www.folhadelondrina.com.br/folha-2/palavra-de-estudante-880225.html>. Acessada em 19 de setembro de 2018.

De volta à reflexão

Procurei trazer nessa conversa um pouco das questões que me tocam nas relações universidade-escola. Tanto a experiência que apresento, quanto as problematizações que compartilho, devem ser compreendidas em seus processos de acabamentos temporários, necessários para que se possa sistematizar alguma forma de conhecimento significativo.

Em uma análise que empreendi em outra ocasião⁷ sobre os recursos semióticos verbais e não verbais utilizados por esses/as estudantes cuja prática eu usei para ilustrar a experiência de diálogo universidade-escola, pude discutir o predomínio das identidades colonizadas sobre as identidades ativistas. Aquelas, decorrentes da análise das produções em que os/as estudantes “agem como estudantes”, realizando a tarefa, cumprindo os requisitos com aparente foco, dedicação e cuidado. Estas decorrentes da análise das produções em que eles/elas fazem da tarefa um instrumento de expressão de direitos, de quem são (ou gostariam de ser), de como acham que a sociedade é (e/ou deveria ser). Aqui, estão somente 22% dos/as estudantes para os/as quais a linguagem expande os limites de suas propriedades estruturais e ganha importância em termos das identidades que escrevem, das perspectivas de quem são/gostariam de ser.

Isso é importante para compreendermos a perspectiva social-relacional das nossas microagências e das possibilidades de (trans)formação que decorrem do diálogo universidade-escola. Ao tratarmos da experiência de ensinar-aprender inglês para jovens do ensino médio como base para experiência de ensinar-aprender ser professor/a de inglês somos convidados/as a refletir também sobre nossas identidades colonizadas e colonizadoras, nossas identidades ativista e ativadoras.

Se o ensino colaborativo não pode garantir *ipso facto* a transformação da universidade e da escola, sem ele também não se pode ampliar o

7 Apresentação oral intitulada *Escola como expressão de agência*, durante o I Encontro Interinstitucional do Pibid, realizado em 11 de outubro de 2014, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

engajamento concreto e radical do qual decorrem nossas possibilidades de romper, criar e inovar práticas educacionais. É por meio do diálogo deliberativo, do pluralismo como elemento estruturante da ação, e das relações da educação com o mundo da vida, incluindo aqui a escolarização em nível universitário, que se expandem as possibilidades de agirmos no mundo para transformá-lo.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. SP: Martins Fontes, 2003.
- BALL, Stephen. Palestra: *Ciclo de Políticas / Análise Política*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); 2009. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>. Acessado em 10 de junho de 2011.
- FARACO, Carlos A. *Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FIORI-SOUZA, Adriana; MATEUS, Elaine. Deliberação e formação crítico-colaborativa de professoras/es. In: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana R. A. (orgs.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017, p. 37-56. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/02-20650>. Acessado em 18 de setembro de 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1970/1987.
- _____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUI, Marilena; FREIRE, Paulo. *O educador: vida e morte*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p. 89-101.
- FURLONG, J.; CAMPBELL, A.; HOWSON, J.; LEWIS, S.; MCNAMARA, O. Partnership in English ITE: changing times, changing definitions – evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project. *Scottish Educational Review*, v. 37, 2006, p. 32-45. Disponível em: http://www.scotedreview.org.uk/view_issue.php?id=37%5Bspecial%5d. Acesso em: 28 jul. 2008.
- GEE, James Paul. Learning language as a matter of learning social languages within discourse. In: HAWKINGS, Margaret (ed.). *Language learning and teacher education: a sociocultural approach*. Clevedon: Cromwell Press Ltd., 2004, p. 13-31.
- HOOBS, Bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge. 1994.

- JOHNSON, Karen. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, March 2006, p. 235-257.
- LANTOLF, James p. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1991.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- MATEUS, Elaine. Supervisão de estágio e a formação do professor de Inglês. *Revista Semina*. Ciências Sociais. Londrina, v. 21, n. 3, p. 19-29, set. 2000.
- _____. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, Telma (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL, p. 3-14. 2002.
- _____. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, Solange Maria de; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. *Formação Crítica de Professores de Línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p. 27-39.
- _____. Práticas de formação colaborativa de professoras/es de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira da Linguística Aplicada*, v.13, n.4, p. 1107-1130, 2013.
- _____. Investigando oportunidades de aprendizagem em práticas situadas: contribuições de pesquisas sociocríticas para formação de professoras/es de línguas. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de (orgs.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professoras/es de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2014a, p. 337-364.
- _____. Um esboço crítico sobre “parcerias” na formação de professores. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.30, n.03, p. 355-384, Julho-Setembro 2014b.
- MATEUS, Elaine; GIMENEZ, Telma; ORTENZI, Denise; REIS, Sinome. A prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, 2002, p. 43-59.
- MATUSOV, Eugene; BROBTS, Joseph. *Radical Experiment in Dialogic Pedagogy in Higher Education & Its Centauric Failure: Chronotopic Analysis*. New York: Nova Publishers, 2013.
- MATUSOV, Eugene. Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom. *Teaching and Teacher Education*, v. 17, 2001, p. 383-402.

MATUSOV, Eugene; MARJANOVIC-SHANE, Ana. Teaching as dialogic conceptual art. *Knowledge Cultures*, v. 6, n. 2, 2018, p. 9–27.

ROGOFF, Barbara. *The cultural nature of human development*. Oxford University Press, 2003.

ROTH, Wolff-Michael; TOBIN, Kenneth. The implications of coteaching/ cogenerative dialogue for teacher evaluation: learning from multiple perspectives of everyday practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 15, n. 1, p. 7-29, 2001.

_____. Redesigning an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. *Mind, Culture and Activity*, vol. 9, n. 2, p. 108-131, 2002.

_____. Coteaching: from praxis to theory. *Teachers and Teaching: theory and practice*. v. 10, n. 2, April 2004, p. 161-180.

ROTH, Wolff-Michael; LAWLESS, Daniel V.; TOBIN, Kenneth. {Coteaching/ Cogenerative Dialoguing} as Praxis of Dialectic Method. *Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 1, no.3, article 37, December, 2000.

SMAGORINSKY, p. , GIBSON, N., BICKMORE, S., MOORE, C., COOK, L.S. Praxis shock: making the transition from a student-centered university program to the corporate climate of schools. *English Education*, 36, 2004, p. 214– 24.

SMYTH, John. Teachers’ work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, Summer 1992.

SMYTH, Emily; ANAGNOSTOPOULOS, Dorothea; BASMADJIAN, Kevin. Bridging the university-school divide – horizontal expertise and the “two-worlds pitfall”. *Journal of Teacher Education*, v. 58, n.2, 2007, p. 138-152.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge, 2000, p. 9-37.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

2.

A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A BRASILEIRO/A DE LÍNGUA INGLESA: ALGUMAS QUESTÕES ATUAIS

CRISTIANE ROSA LOPES
BIANCA ALENCAR VELLASCO

A quem pertence a língua inglesa hoje? Como podemos ensiná-la, se considerarmos que a relação entre a língua e estados-nações específicos não é mais algo diretamente correspondente? Há algumas décadas já sabemos que falar do ensino de inglês na atual conjuntura é falar do ensino de inglês em tempos de globalização, mas o que não sabemos ao certo é o impacto e as implicações positivas e negativas que acompanham o ensino de uma língua específica com status de língua internacional, franca, global¹.

Inúmeras questões relativas à caracterização da língua inglesa e do seu ensino na contemporaneidade têm sido foco de pesquisas e debates, internacionais e nacionais, com uso de diferentes vieses teóricos. São várias as demandas que embasam os discursos que apontam a necessidade de aprendizagem dessa língua para quem não a tem como nativa, vindas de diversas áreas (EDMUNDO, 2013).

Se a posição hegemônica que o inglês vem adquirindo nos tempos atuais de globalização afeta, de modo evidente, variados setores da

1 Os termos 'língua internacional', 'língua franca' e 'língua global' são tratados como semelhantes neste artigo. As implicações específicas de cada termo são discutidas, por exemplo, em Jordão (2014).

sociedade, em nível mundial, obviamente afeta de forma especial o/a professor/a de língua inglesa, que tem seu objeto de trabalho no cerne da questão. Como então deve ser o exercício da prática docente de inglês com tudo que está envolvido neste processo nos dias atuais?

Muitos/as pesquisadoras/es ressaltam a necessidade urgente de se redefinir “os pressupostos que embasam os métodos e práticas mais tradicionais e de se buscar propostas pedagógicas alternativas”, que levem em consideração “o papel da educação escolar na formação dos sujeitos” na sociedade globalizada, como também “o papel da língua na formação identitária dos sujeitos” (EDMUNDO, 2013, p. 46). De forma geral, o que se pretende é ressignificar a função social do ensino de língua inglesa, que envolve necessariamente refletir sobre o processo de formação do/a professor/a e considerar de maneira mais específica as implicações que certas concepções e abordagens didáticas, atravessadas de conotações políticas e ideológicas, carregam com elas.

Estudos desenvolvidos no Brasil, na área de formação de professoras/es de língua inglesa, apontam vários desafios, dentre eles: que as práticas já consolidadas no ensino de inglês sejam “desafiadas” (EDMUNDO, 2013); que a visão homogênea em relação à língua inglesa seja desconstruída (PORFIRIO; SILVA, 2017); que pressupostos “até recentemente intocados das teorias de aquisição de línguas estrangeiras” sejam questionados (JORDÃO, 2014b, p. 24); que aspectos sociopolíticos do mundo globalizado sejam considerados, tendo como mote o discernimento de que a distribuição de conhecimento e poder se dá via linguagem (MOITA LOPES, 2008); que o aspecto comercial do ensino da língua inglesa seja repensado (JORDÃO, 2014a); que as políticas linguísticas se tornem condizentes com as de internacionalização do ensino superior (JORDÃO; MARTINEZ, 2015).

Tendo em vista a amplitude do debate, este capítulo propõe-se a problematizar três das questões que estão em voga nas discussões atuais que envolvem o contexto brasileiro de formação do/a professor/a de língua inglesa: as consequências da concepção de língua na abordagem de ensino; a necessidade de ruptura com identidades associadas ao professor/a brasileiro/a de inglês; e o ensino da língua inglesa como uma

commodity. O objetivo é que estas problematizações fomentem o desenvolvimento de práticas docentes mais agentivas e inovadoras, que ampliem as possibilidades de ser e estar no mundo globalizado.

As consequências da concepção de língua na abordagem de ensino

Nos manuais introdutórios de Linguística, podemos encontrar, já no prefácio, tentativas de esclarecimentos do que está na base de todo e qualquer trabalho dessa área: a relação do nosso pensamento com o mundo e com a linguagem. Por exemplo, em Fiorin (2011), temos indícios de uma perspectiva que se interessa em “conhecer como se processa a comunicação humana; perceber que as línguas não são nomenclaturas, mas formas de categorizar o mundo” (FIORIN, 2011, p. 8).

Sendo assim, a concepção de língua assumida pelo/a professor/a de línguas é muito importante para a sua atuação no contexto das relações de poder em que vive e determina consequências vitais para a sua abordagem de ensino. Alguns exemplos de como a concepção de língua influencia diretamente na abordagem adotada em sala de aula podem ser encontrados na própria história do ensino de línguas: os diferentes métodos e abordagens demonstram as mudanças de perspectivas pelas quais os estudos de linguagem foram passando (RIBEIRO, 2014).

A concepção de língua de um/a professor/a pode ser mais consciente ou menos consciente. Considera-se que uma concepção mais consciente seria aquela que passa por algum tipo de questionamento, caminhando para uma ideia mais concreta da língua enquanto materialidade sócio-historicamente situada. Uma concepção menos consciente assumiria a forma de uma concepção de língua reificada, no sentido de ser essencializada, coisificada e fixa. Por exemplo, se um/a professor/a de inglês acredita que a língua que ele/a ensina, por ser estrangeira, não pertence a ele/a simplesmente por uma questão geográfica, e não se questiona a respeito de como essa ideia foi criada dentro também da própria linguagem, poderíamos dizer que esse/a professor/a tem uma concepção de língua mais essencialista, e isso trará consequências diretas para sua atuação profissional, como, por exemplo, acreditar na existência e na sombra de um/a falante nativo/a ideal. Acreditar que esse

tipo de enunciado carrega algum tipo de verdade é acreditar na sombra do “eles”, e do “lá”, como se todo o ensino da língua inglesa estivesse voltado para um lócus específico e determinado, fora do país de origem em que se está aprendendo.

Pensando em outros desdobramentos da ideia de língua enquanto materialidade discursiva situada, Rajagopalan (2007) é enfático em afirmar a “necessidade de conduzir os estudos da linguagem com base em uma postura crítica” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 14), e aponta que a primeira coisa a se fazer é esquecer a ideia da suposta neutralidade do/a cientista no fazer científico. Em suas palavras, trataria-se de um entrave, resquício dos preceitos positivistas, que estavam em voga quando da consolidação da Linguística como ciência autônoma. Jordão (2014a) corrobora a ideia de necessidade de um trabalho crítico que possa fortalecer o terreno para que ocorra uma mudança de concepção de língua, dando assim mais segurança à atuação dos/as professoras/es brasileiros/as em um contexto que poderíamos chamar de Inglês Brasileiro como Língua Estrangeira². De acordo com ela:

há sobretudo uma necessidade de trabalho crítico para confrontar o conceito de língua(gem) que permite tal “desconforto”, contestando as identidades atribuídas ao professor de inglês e a sua submissão a modos de pensar e ensinar, que não ressoam com os contextos locais (JORDÃO, 2014a, p. 228, tradução nossa).³

Preocupar-se e agir de acordo com as especificidades de contextos situados, ou seja, apropriar-se da língua inglesa numa perspectiva local para construir práticas mais adequadas aos seus contextos de ensino, é uma questão essencial nessa perspectiva crítica.

2 Tradução de: “Brazilian English as a Foreign Language”.

3 Tradução de: “there is particular need for critical work in order to challenge the concept of language that allows such ‘awkwardness’ contesting the identities assigned to teacher of English and their submission to ways of thinking and teaching that do not resonate with local contexts”.

Todas essas considerações fazem ressonância com a teoria crítica da sociedade, proposta desde a Escola de Frankfurt, que afirma ter “como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida” (HORKHEIMER, 1989 apud RAJAGOPALAN, 2007, p. 19). Esta concepção de língua também encontra ressonância na perspectiva de Derrida (1978), que teoriza a respeito da cadeia da diferença, simbolizando que o significado na linguagem é algo a ser constantemente (re)construído e (re)configurado, a depender de vários fatores.

Caminhando para uma discussão mais pontual e focando em alguns aspectos da língua inglesa como língua internacional, é necessário esclarecer alguns pontos. O real motivo de uma língua se tornar internacional, franca, global reside no poder das pessoas que a falam (CRYSTAL, 2010). Desconsiderar esse motivo dialoga muito bem com a metáfora de Cameron *et. al.* (1992), trazida por Rajagopalan (2007), a respeito das limitações do modo positivista de descrever a língua: como um jogo de sinuca considerando apenas as bolas de bilhar, a mesa e o taco, e desconsiderando a ação dos/as jogadoras/es.

É importante entender que o status da língua inglesa hoje se deve pelos seus quatrocentos anos de manutenção de vários tipos de hegemonia. De modo cronológico, através dos séculos, pode-se destacar os poderes: político e militar (começando desde a época do Império Britânico), científico, tecnológico e industrial (contexto mais atual, representado de forma massiva pelo imperialismo norte-americano das décadas de 60 e 70), econômico e cultural (década de 90 até os dias de hoje). E, mais importante ainda, entender que da mesma forma que essa hegemonia foi se constituindo, ela também pode se desconstituir.

Aí está o cerne da questão da perspectiva pós-estruturalista no entendimento de língua: o que é criado por meio da linguagem também pode ser recriado na e por meio da própria linguagem. Para Rajagopalan (2007), trata-se de inferir conscientemente sobre o fenômeno estudado, sendo a própria linguagem um palco de intervenção, em que se pode atuar por meio dela, chegando ao ponto de afirmar que a consciência crítica “começa quando se dá conta do fato de que é intervindo

na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 15).

Em outras palavras, é preciso conceber a linguagem como discurso, e não (mais) como sistema (KUMARAVADIVELU, 2008), pois o discurso

(...) se relaciona a estruturas sociopolíticas que criam as condições reguladoras de enunciados ou textos particulares. O discurso designa o território conceitual inteiro no qual o conhecimento é produzido e reproduzido. Inclui não somente o que é, na verdade, pensado e articulado, mas também determina o que pode ser dito ou ouvido e o que é silenciado, o que é aceitável e o que é tabu. O discurso, nesse sentido, é um campo ou domínio dentro do qual a linguagem é usada de modos particulares. Esse campo ou domínio é produzido nas e por meio das práticas sociais, instituições e ações. (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 140)

Esta concepção de linguagem como discurso traz implicações imensas para o campo educacional. Compreender que conhecimentos e identidades são construídos nas práticas sociais, e não determinados por natureza, cultura, nacionalidade etc., enfatiza “o caráter agentivo dos sujeitos”, reconhecendo que cada um “constantemente *produz* sentidos de forma ativa, mesmo que nem sempre reflexiva” (JORDÃO, 2014b, p. 23, grifo da autora).

A necessidade de ruptura com identidades associadas ao professor/a brasileiro/a de inglês

Retomando à formação do/a professor/a de inglês no Brasil, a perspectiva pós-estruturalista dá suporte para se contestar a construção dos conceitos de falante nativo, língua nativa, posse/domínio da língua etc., como determinados, fixos e homogêneos. A essencialização dessas categorias tira a legitimidade do uso do idioma pelos falantes não-nativos, o que pode levar à rotulação dos/as professoras/es brasileiros/as de inglês “como profissionais falsificados, cuja presença

tem que ser *tolerada* na ausência de uma alternativa melhor”⁴ (JORDÃO, 2014a, p. 228, grifo da autora).

Esse ponto da reflexão de Jordão (2014a) pode ajudar a esclarecer melhor o conceito de colonialidade, se pensarmos que, no contexto brasileiro de ensino de língua inglesa, um/a professor/a brasileiro/a que poderia representar relações de identificação, pertencimento e familiaridade com a língua que ensina, representa na verdade um signo de inferioridade cultural quando comparado a um falante nativo da língua.

Interligada à falácia do falante nativo ideal, está a crença generalizada de que existe um inglês ideal (ASSIS-PETERSON, 2006), a crença de que se deve falar inglês com os acentos britânico e americano (BARCELOS, 2008). Assis-Peterson (2006) e Barcelos (2008) relatam como essas crenças afetaram a autoestima delas como professoras brasileiras de inglês. De acordo com Assis-Peterson (2006, p. 161), as pessoas têm dificuldade para aceitar uma linguagem diferente daquela que desejam ouvir, no caso, o inglês “nativo”, assim, “além dos olhos/ouvidos exigentes, cercando pronúncia e o acento, à forma linguística podem se juntar outros olhos/ouvidos desconfiados demarcando a natureza da identidade do indivíduo, desqualificando-o como pessoa”. Para Barcelos (2008), na sociedade brasileira, falar inglês brasileiro corresponde a falar um inglês ruim, a não ter um inglês perfeito, ou não ser fluente na língua. Em seu artigo *Finding My Own Voice and Accent* (BARCELOS, 2008), a autora relata frustrações vivenciadas como aprendiz e como professora de inglês na universidade por causa do seu “sotaque brasileiro”.

Diante destas questões, urge questionar o que poderia ser feito e/ou compreendido para que falantes não-nativos se reconheçam e sejam reconhecidos/as como usuários/as legítimos/as da língua inglesa?

Jordão (2014a) pontua que as categorias essencializadas (de falante nativo, falante não-nativo, língua nativa, posse/domínio da língua etc.)

4 Tradução de: “counterfeit professionals whose presence has to be *tolerated* in the lack of a better alternative”.

precisam ser redefinidas no que diz respeito à agência (individual e de grupo), pois, somente assim, será possível transformar “nossos sistemas opressores de significados”⁵. A autora explica que a representação do falante não-nativo de inglês como usuário ilegítimo da língua, construída através destas categorias essencializadas, é “imposta por nossas crenças sócio-cultural-políticas, como também ‘auto-infligida’, instituindo um *habitus* (BOURDIEU, 1996) que torna sentimentos de inadequação possíveis, mas, ao mesmo tempo, torna-os suscetíveis a mudança”⁶ (JORDÃO, 2014a, p. 130).

Por ser assim, apesar de o/a professor/a de inglês, falante não-nativo da língua, ser por esse motivo categorizado/a como um/a profissional incompetente, é possível que ele/a alimente sentimentos de admiração por seu colonizador, ou seja, pelo falante nativo da língua. É um tipo de admiração que nos ensinaram a nutrir por nossos colonizadores, que eram tidos como símbolo de superioridade de cultura, poder e conhecimento. Professoras/es e aprendizes de língua inglesa “adoram” o modo de falar, ser e viver dos falantes nativos, mesmo cientes das adversidades cometidas por países, nos quais o inglês é língua nativa. Tendo em vista a associação entre língua e países/culturas, Jordão (2014) também propõe a redefinição de outras categorias, principalmente a de língua, que deve ser dissociada de países e culturas reificadas.

Nessa direção, Anjos (2017) advoga pela dissociação entre a língua inglesa e as culturas hegemônicas. Para o autor, é preciso que se compreenda e se pratique o ensino da língua inglesa como língua global, e não mais como língua estrangeira, já que o status que ela possui na contemporaneidade permite a sua apropriação, descolonização e desestrangeirização.

Essa visão traz como consequências implicações pedagógicas, porque provoca a descentralização do modelo do falante nativo.

5 Tradução de: “our oppressive systems of meanings”.

6 Tradução de: “imposed by socio-cultural-political beliefs, but it is also ‘self-inflicted’, instauring a *habitus* (BOURDIEU, 1996) that makes feelings of inadequacy possible, but at the same time subjects them to change”

Isso automaticamente promove um cenário em que os aprendizes/falantes podem sinalizar as suas nacionalidades, e outros aspectos de suas identidades através do inglês (GRADDOL, 2006), sem receio de serem rechaçados ou debochados, por usar a língua inglesa com aspectos das suas identidades, possibilitando, assim, descolonizar o conhecimento. Isso só acontecerá com o abandono de abordagens que privilegiam exclusivamente as culturas hegemônicas. (ANJOS, 2017, p. 125)

Porfirio e Silva (2017, p. 32), por sua vez, ressaltam a importância de se debater “a declaração de posse das línguas classificadas como estrangeiras”, já que a autoria de uma língua estrangeira “foi e continua sendo permanentemente concedida àqueles que a falam antes de nós”. Todavia, critérios comumente usados para justificar a posse de uma língua, como, por exemplo, “o uso num contexto doméstico e diário e a frequência contínua em que os falantes a utilizam”, são bastante variáveis e de difícil comprovação e contabilização. No caso da língua inglesa a questão fica ainda mais complicada já que “conceitualmente” não há “nativos” numa língua internacional (PORFIRIO; SILVA, 2017, p. 32).

Na opinião das autoras, é preciso questionar o que numa língua possibilita afirmar que, dentre seus usuários, um grupo é mais autor do que outro, já que em qualquer situação de uso comunicativo da língua “interlocutores criam espaços de interação” e “negociam perspectivas e identidades” (PORFIRIO; SILVA, 2017, p. 32). Independente de ser num contexto doméstico e diário ou num formal e ocasional o uso da língua envolve negociação de sentidos, que é sempre permeada por relações de poder, pelo contexto, pelos interlocutores etc. Como diz Jordão (2014a, p. 238), língua é discurso e como tal não precede seus usuários, ou seja, não é dada pronta, mas sim “construída na medida em que se move nas práticas sociais”⁷.

Para que mudanças ocorram, mais uma vez ressalta-se a importância da desconstrução da concepção de língua como uma instituição homogênea, reificada, independente das práticas sociais. Afinal, ter

7 Tradução de: “it is constructed as it moves in social practices”.

uma visão estruturalista de língua geralmente implica compreendê-la a partir de “categorias hierárquicas e em divergência” (PORFIRIO; SILVA, 2017, p. 30), ou seja, de pares de oposição (por exemplo, língua materna x língua estrangeira).

É fundamental refletir o quão negativa esta perspectiva de reificação das “coisas da língua” pode ser. Ainda hoje, é comum termos de lidar com a ideia de uma língua inglesa tão objetificada que passa a ser vista ela mesma como um bem a ser consumido, como uma *commodity*.

O ensino da língua inglesa como *commodity*

A provocação de Patricia Ryan em sua palestra para o TEDxDubai⁸ em 2010 é uma boa maneira de iniciar a reflexão desse tópico. Patricia, professora de língua inglesa há mais de 30 anos na região do Golfo, se pergunta a respeito de como o ensino de inglês pôde ter passado de uma prática com benefícios mútuos para um massivo negócio internacional. Um negócio em plena expansão, que no Brasil pode ser comprovado pelo aumento significativo, a partir dos anos 90, da quantidade de cursos de idiomas, da procura por certificações de proficiência e da oferta de materiais didáticos (RODRIGUES, 2016).

No cerne deste negócio está a concepção da língua inglesa como sinônimo de uma *commodity*, ou seja, de um bem que podemos adquirir, ou mesmo algo que possa ter um dono. Todavia, considerar a língua inglesa como *commodity* é problemático porque esse modo de pensar implica aceitar perspectivas de reificação, essencialização, objetificação e homogeneização. Ou seja, significa conceber a língua inglesa como um produto: pasteurizado, padronizado, acabado, pronto para a venda. E ainda, um bem que se adquirido dá ao consumidor vantagens automáticas (econômicas, profissionais etc.).

Diferente de antigamente, em que se estudava uma língua estrangeira com o intuito de “conhecer a cultura, a política e os costumes de

8 Disponível em: <https://www.ted.com/talks/patricia_ryan_ideas_in_all_languages_not_just_english?sf5352553=1> Acesso em: jan 2018.

outros povos”, na atualidade a grande mola propulsora do ensino de línguas no mundo é a economia (DAY, 2016, p. 40). Para atender às demandas da conjuntura política e socioeconômica do mundo globalizado, as discussões sobre políticas linguísticas têm ganhado destaque e o ensino de língua estrangeira nas universidades e programas de pós-graduação brasileiros têm ocupado um novo espaço. Para Day (2016, p. 48), o mercado linguístico é “um dos pilares da contemporaneidade”.

Capaz de provocar transformações profundas nos programas educacionais, nos currículos e nas organizações de ensino em qualquer parte do planeta na tentativa de atender às demandas do mercado global. A internacionalização das universidades e o intercâmbio de alunos é um exemplo tácito dessa realidade. (DAY, 2016, p. 48)

Um dos problemas, neste contexto de aumento da demanda por certificação de proficiência linguística, é que os/as professoras/es de línguas estrangeiras estão sendo vistos como prestadores de serviços (RODRIGUES, 2016). O autor alerta para importância de recusar qualquer tendência que limite a formação de professoras/es de língua estrangeira à preparação para execução de um serviço, pois isto empobreceria e inviabilizaria os cursos de Letras de desenvolverem “formação de massa crítica”, que deve ser a meta de qualquer curso na universidade. Não se trata de ignorar as demandas mercadológicas, mas de formar profissionais reflexivos e críticos, capazes de refutar ou ao menos questionar identidades que lhes são atribuídas, como, por exemplo, “instrutores de idiomas”. Esse termo ainda aparece em carteiras de trabalho, “não apenas por conveniências trabalhistas, mas também por afirmação do senso comum, que reverencia um falante-nativo sem nenhuma formação profissional em Letras como “professor ideal” (RODRIGUES, 2016, p. 31).

No caso específico dos/as professoras/es de inglês no Brasil, além de serem identificados como “profissionais falsificados” (JORDÃO, 2014a), conforme já mencionado, elas/es também levam a pecha de ingênuos, alienados, apolíticos, acrílicos, seres colonizados, agentes do imperialismo

americano etc. (ASSIS-PETERSON, 2006). Para Patricia Ryan (na palestra TED citada anteriormente), os/as professoras/es de inglês são “os porteiros” das melhores universidades do mundo, pois são elas/es que elaboram e aplicam os exames de proficiência em inglês, como TOEFL e IELTS⁹, requisitos básicos para entrada de estudantes estrangeiros nestas instituições. A professora questiona se não é perigoso dar tanto poder para um pequeno segmento da sociedade, e se os testes não são mais do que barreiras linguísticas, afinal quem pode pagar por eles?

Estes testes, além de reforçarem uma ideologia linguística monolíngue, que tem como base a noção do falante nativo, também reforçam a colonialidade das relações entre as universidades norte-americanas e britânicas e os estudantes estrangeiros de outros países. Nesse sentido, Jordão e Martinez (2015, p. 63) argumentam que é preciso analisar a reprodução das relações coloniais que acontece nas políticas de internacionalização do ensino superior no Brasil, pois elas tendem a reproduzir “as relações colônia-metrópole presentes nas políticas educacionais para línguas estrangeiras, legitimando epistemologias, culturas e sistemas educacionais dos países do Norte Global em detrimento do conhecimento local”.

Tais políticas comodificam a língua inglesa (JORDÃO; MARTINEZ, 2015), pois a posicionam como um instrumento, como um objeto pertencente a estados-nações específicos, promovendo práticas, como os testes citados, nos quais se espera uma reprodução das normas e usos do inglês, característicos dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Considerações finais

Se concordarmos com Jordão (2014), para quem algumas posturas devem ser redefinidas para que não fiquemos para sempre na ideia de que não há nada a ser feito, podemos pensar no ensino de inglês a partir de desconstruções, como as abordadas por este estudo: da concepção de

9 O TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) e o IELTS (*International English Language Testing System*) são testes comumente usados para avaliar a proficiência em inglês de estudantes estrangeiros para ingresso em universidades no exterior.

língua essencialista, de identidades associadas ao professor/a brasileiro/a de inglês, da ideia de língua inglesa como *commodity*. E assim abrir caminho para um novo processo de aprendizagem, o processo de *unlearning* (JORDÃO, 2014a), requisito para um movimento de decolonização na formação de professoras/es de inglês no Brasil.

De acordo com a autora, é preciso entender que o processo de *unlearning* envolve, primordialmente, rejeitar vários discursos hegemônicos (político-sócio-cultural), tendo o cuidado de não colocar outro único em seu lugar. Nesse sentido, o/a professor/a brasileiro/a de inglês poderia redefinir o *status quo* de sua sala de aula para que vários objetivos diferentes possam coexistir, promovendo de fato uma prática que promova a convivência, e não apenas a tolerância da heterogeneidade.

Na esteira de Foucault (2007), para quem a história é cíclica, podemos pensar também num ensino de línguas cíclico, que considera o processo de *unlearning* como um sistema disperso, no sentido de não existir um modo de compreensão das coisas mais importante ou mais legítimo que o outro. Se de fato há uma dissidência das leituras maior do que um consenso (SOUZA, 2011 apud JORDÃO, 2014a), isto é, se cada um busca um sentido localizado e específico para algo, então não pode haver a idealização, singular e única, das práticas.

O caminho, portanto, poderia estar no esclarecimento das especificidades de cada contexto e na valorização dessas especificidades. Não se trata de um/a professor/a universal estar ensinando uma língua universal para um/a aluno/a universal. Trata-se, por exemplo, de se esclarecer que há um/a professor/a brasileiro/a ensinando a língua inglesa sob uma perspectiva específica no Brasil para outros/as falantes brasileiros/as. A partir daí, qual o objetivo de cada um deles naquele contexto? Por que a língua inglesa está ali naquele momento? Por que a língua inglesa e não outra? Por que daquela forma e não de outra? O fato de questionamentos como esses serem levantados, já representa um passo rumo ao processo de descolonização, porque não toma como certo e verdadeiro a perspectiva pronta de outrem como verdadeira, mas aposta na construção local dos objetivos e metodologias.

Desta forma, o ensino de inglês se constituiria menos como um produto comercial, e mais como uma prática de integração social, capaz de possibilitar a sujeitos e saberes locais, o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais condizentes com seus contextos e interesses.

Referências

- ANJOS, F. A. dos. Princípios fundamentais para o ensino e a aprendizagem do Inglês como língua global. *R. Letras*, Curitiba, v. 19, n. 25, p. 114-132 jan./jun. 2017.
- ASSIS-PETERSON, A. A. Hippy ou hype? – para refletir sobre o binômio erro correção no ensino de língua. In: MOTA, K.; SCHEYREL, D. (Org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador, UFBA, 2006, p. 147-175.
- BARCELOS, A. M. F. Finding My Own Voice and Accent. *Humanising Language Teaching Magazine*. v.3, 2008. Disponível em: <<http://www.hltmag.co.uk/jun08/sart03.htm>> Acesso em: 24 set. 2017.
- CRYSTAL, D. Interview with David Crystal by Jack Scholes. *New Routes Disal*, 2010, p. 10-12. Disponível em: <<http://bit.do/bFHoo>>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- DAY, K. C. N. Políticas linguísticas educativas: efeitos da contemporaneidade. *Letras Escreve*. Macapá, v. 6, n.2, 2016, p. 39-54.
- FIORIN, J. L. *Introdução à linguística*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- FOUCAULT, M. Las Meninas. In: FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* [tradução Salma Tannus Muchail]. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (p. IX-21)
- EDMUNDO, E. S. G. O ensino de língua inglesa na educação básica: visões contemporâneas. In: *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- JORDÃO, C. M. Brazilian teacher education: decolonizing the ‘local south’. In: STELLA, p. R.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R.; IFA, S. (Org.). *Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no Brazil*. 1ed. Maceió: EDUFAL, 2014a, v. 1, p. 227-256.
- JORDÃO, C. M. Pedagogia de projetos e língua inglesa. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. p. ; GAMERO, R. (Orgs.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014b, p. 17-52.

JORDÃO, C. M; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 61-87.

KUMARADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. p. da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

PORFIRIO, L; SILVA, J. S. da. A autoria de si e o emergir da língua-cultura do aprendiz de inglês: esta língua me representa?. In: SCHEYREL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Nas trilhas da interculturalidade: relatos de prática e pesquisa*. Salvador: UFBA, 2016, p. 27-50.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. *Línguas e Letras*. Dossiê: refletindo sobre pesquisas em linguística. Vol. 8, n. 14, 1º sem. 2007. p. 13-20.

RIBEIRO, W. *Alice no país das maravilhas tecnológicas: Uma história sobre tecnologias digitais no ensino de línguas*. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 193 f. Dissertação de mestrado.

RODRIGUES, L. C. B. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016

3.

POR UMA ECOLOGIA DE SABERES: POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE ORIENTADA PELA PERSPECTIVA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

MARCELO MACIEL RIBERIO FILHO

“[N]ão há saberes puros ou completos; há constelações de saberes”
(SOUSA SANTOS; NUNES; MENESES, 2007, p. xl)

A epígrafe que inicia este texto ilustra bem o que me motivou a escrevê-lo. A primazia do saber científico ainda se sobressai a tantos outros saberes de diferentes áreas do conhecimento. Para Sousa Santos, Nunes e Meneses (2007), a herança colonial da monocultura epistêmica ainda é aceita nos dias de hoje e vista como símbolo do desenvolvimento e da modernidade. Assim, para uma mudança de perspectiva, Sousa Santos, Nunes e Meneses (2007) propõem uma “ecologia dos saberes”. Nas palavras dos estudiosos, “[a] ecologia dos saberes representa a possibilidade de abertura do cânone dominante do conhecimento e o reconhecimento de saberes não científicos ao trazer conhecimentos alternativos para o cenário” (SOUSA SANTOS; NUNES; MENESES, 2007, p. xlix). Assim, ao refletir sobre como os/as alunos/as de um curso de extensão de formação inicial/continuada de professoras/es de línguas perceberam possibilidades de *resignificar* uma atividade do livro didático para um contexto *local*, entendi que nossos saberes mereciam ser analisados e compartilhados com outros/as professoras/es de línguas.

Este estudo focaliza os saberes de alunos/as na *ressignificação* de uma atividade pelas brechas (DUBOC, 2017) do livro didático. Assim, as ações pedagógicas descritas e analisadas aqui são percepções dos/as alunos/as sobre quais outras possibilidades poderiam/podem ser trabalhadas em uma atividade do livro didático. O cenário deste estudo é o curso de extensão “Professoras/es em formação: práticas de ensino em letramentos críticos de língua inglesa”, oferecido por uma universidade pública do estado de Goiás, do qual fui o professor formador.

Este trabalho busca respaldo nos estudos teórico-práticos de perspectivas críticas na educação linguística (DUBOC, 2017; PENNYCOOK, 2004, 2006; PESSOA, 2017; STREET, 2012; URZÊDA FREITAS, 2016). O objetivo, então, é compartilhar uma proposta de ressignificação de uma atividade do livro didático, elaborada por professoras/es em formação de um curso de extensão, ancorada na perspectiva crítica na educação linguística. Este estudo utiliza-se da abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2013) na perspectiva da pesquisa-formação de viés crítico (SILVESTRE, 2017).

Além desta parte introdutória e das últimas reflexões, o presente texto está organizado em três seções: na primeira delas, discorro sobre a ecologia dos saberes – do saber colonial à crise epistêmica; em seguida, discuto sobre o porquê de uma formação inicial/continuada de professoras/es de línguas orientada por uma perspectiva crítica na educação linguística; por fim, procuro relacionar os saberes dos/as alunos/as à *ressignificação* de uma atividade do livro didático em uma perspectiva crítica.

Por uma ecologia de saberes

A ecologia dos saberes é uma proposta que almeja propiciar o diálogo entre vários saberes para que possam ser úteis no desenvolvimento nas lutas sociais pelos/as que nelas intercedem (SOUSA SANTOS, 2014, p. 332). Segundo Sousa Santos (2014, p. 332), há alguns cuidados principais que devem ser levados em consideração na ecologia dos saberes: 1) a ecologia dos saberes não acontece nos “gabinetes” das universidades ou em “gabinetes” dos/as líderes de movimentos. O contexto em que ela se realiza, geralmente, é o diálogo fluido, prolon-

gado e calmo, com o objetivo de que mais vozes surjam, desde àquelas mais tímidas e até as inaudíveis e que, desta forma, o cenário seja acolhedor e inclusivo para que a pluralidade de conhecimento possa emergir. Assim, a ecologia dos saberes é um processo grupal de produção de conhecimento que se propõe estimular as lutas pela emancipação social. 2) A ecologia dos saberes consiste em um processo democrático, em que, não deveria haver um/a líder, mas sim facilitadoras/es do diálogo. É na construção do conhecimento democrático, que os “processos não se distinguem dos conteúdos. Processos democráticos de construção de conhecimento democrático” (SOUSA SANTOS, 2013). Assim, a ecologia dos saberes é um processo que exige paciência.

Sousa Santos (2008) reflete o intenso poder e a variedade assimétrica a partir do advento da globalização. Segundo o pesquisador, a diversidade contemporânea determinada pelas zonas de contatos, com suas fronteiras e limites, envolvendo culturas, religiões, economias, sistemas sociais e políticas diferentes e percepções do mundo sob diferentes pontos de vista, fazem provocar discordâncias entre perguntas que são consideradas fortes e fracas. Ele julga alguns dos problemas atuais, como: a existência de Deus, o sentido da vida, o modelo ideal para uma (boa) sociedade, a felicidade, a(s) relação(es) entre os sujeitos, entre outros, sendo problemas que a ciência moderna ainda não consegue responder e, desta forma, os problemas existenciais do homem moderno foram-se restringindo ao que a ciência pudesse explicar, assim tornaram o foco de reflexão de Sousa Santos. Assim, na ecologia dos saberes “emerge a vontade de luta por um mundo melhor e uma sociedade mais justa, um conjunto de saberes e de cálculos precários animados por exigências éticas e por necessidades vitais” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 40). Desta forma, a crise epistemológica da ciência moderna contesta o conhecimento local em relação com o conhecimento moderno, e ressignifica histórias que problematizem a colonialidade do poder, saber e linguística eurocêntrica, possibilitando espaços de fala do saber local e possibilitando a multiplicidade epistemológica.

Aceitar que é preciso encontrar novas respostas, outras formas de ver o mundo, contextualizar e vivenciar práticas de ensino na educação linguística na tentativa de (re)pensar a formação de professoras/es de

línguas mostra-se como um aspecto principal no curso de extensão de formação de professoras/es de línguas, com a intenção da (re)pensar e (re) construir os saberes entre os/as agentes do grupo, considerando os limites, possibilidades e ressignificação do conhecimento compartilhado.

Compreender e transpor estas possibilidades da ecologia dos saberes para a formação docente e para a prática de ensino é complexo e é um processo que exige reconhecer que não se sabe produzir outros sentidos e novas formas de atuar, a não ser por aquelas que compõem a identidade de cada um/a de nós.

Por uma perspectiva crítica na educação linguística

Pessoa (2017) argumenta que o trabalho na perspectiva crítica objetiva problematizar as práticas discursivas e sociais que são performadas em sala de aula e que se vinculam a “domínios culturais e políticos mais amplos, tais como concepções de sociedade, ideologia, colonialismo, gênero, racismo, sexualidade e classe” (PESSOA, 2017, p. 13). Nessa mesma linha de considerações, Rajagopalan (2018) considera que em um trabalho na perspectiva crítica, o/a docente não está interessado/a em organizar o mundo, em explicá-lo, mas consiste em ter a consciência que é preciso fazer algo pelas pessoas que não têm voz e acesso e que não se enquadram em padrões pré-estabelecidos pela sociedade.

Pennycook (2004) discute algumas acepções do termo crítico e advoga a favor da prática problematizadora, no sentido de autoquestionamento e problematizações de naturalizações. Silvestre (2017, p. 97) argumenta que o autoquestionamento é um aspecto que tem que ser levado em consideração, se algo é crítico ou não “especialmente se pensamos em um conceito acadêmico-profissional de crítico/a”. A pesquisadora ainda considera que a partir do momento em que não questionamos o nosso próprio fazer docente, deixamos de fazer parte de um projeto crítico.

Ao propor um trabalho na perspectiva crítica nas aulas de línguas, como pondera Street (2012 p. 64), almejamos focalizar o “caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos”. Defendo aqui a noção de *letramento crítico*, uma vez que alguns/algumas autoras/es defen-

dem a ideia que a perspectiva do letramento crítico “consiste em não apenas ler, mas ler se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como estou construindo o significado” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296). Em consonância com o pensamento de Urzêda Freitas (2016), acredito que as práticas de letramento podem variar de acordo com o contexto em que é realizado, isso porque há necessidades específicas para contextos e comunidades específicas. Além disso, Urzêda Freitas (2016) argumenta que as práticas de letramentos podem ser realizadas em diferentes instâncias, podendo ser realizada por meio de diferentes recursos semióticos (livros, revistas, imagens, vídeos, filmes, músicas, etc.) e diferentes práticas (leitura, escrita, conversas que envolvam um aspecto para problematização e autoquestionamento).

Na perspectiva da leitura, língua e educação do letramento crítico, o ambiente escolar precisa formar pessoas para que elas/es possam vivenciar a “instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos” (JORDÃO, 2017, p. 201). Nesse sentido, o letramento crítico pode proporcionar atribuições de novos sentidos e (des)construir outros sentidos; significa acreditar no sujeito como agente transformador da sua própria realidade narrando-a criticamente. Por fim, vejo que o trabalho na perspectiva crítica na educação linguística apresenta muitas possibilidades, entre elas destaco: 1) *agenciamento docente*; 2) *autoquestionamento por meio de problematizações*, e; 3) *diferentes práticas de letramentos em contextos específicos*. Mas, assim como Silvestre (2017), defendo a ideia de que a perspectiva crítica na educação linguística não é a solução dos problemas ou situações que podem ser encontrados/vivenciadas na aula de línguas, mas sim uma possibilidade de trabalhar a *realidade* na sala de aula no *contexto local* que atenda às necessidades dos/as discentes.

Desenho do estudo

Este estudo se configura como uma pesquisa-formação de viés crítico (SILVESTRE, 2017). Devido ao caráter híbrido deste trabalho, no qual a pesquisa e a formação ocorreram simultaneamente, especialmente porque acredito que na pesquisa-formação o material empírico construído não se limita para um estudo específico, mas, também, para o processo de formação e das vivências daquelas/es que nela participam. O viés crítico na pesquisa-formação significa a problematização da prática (*problematizing practice*) de ensino na pós-modernidade, que de acordo com Pennycook (2006) é autoquestionadora, no sentido de se reconhece as próprias limitações.

O material empírico analisado neste estudo foi produzido em um dos encontros do curso de extensão “Professoras/es em formação: práticas de ensino em letramentos críticos de língua inglesa”, oferecido por uma universidade pública do estado de Goiás, entre os meses de abril a junho de 2018 em parceria com a professora coordenadora da ação de extensão. O objetivo do projeto de extensão é contribuir com o processo de formação inicial e continuada de professoras/es de língua inglesa, possibilitando oportunidades de ressignificações de práticas pedagógicas a partir das teorizações dos Letramentos Críticos. O público envolvido são alunos/as dos anos iniciais dos cursos de Letras (Português e Inglês) e Pedagogia, alunos/as egressos do curso de Letras, e professoras/es de inglês da rede municipal e estadual de educação. Trago abaixo um quadro com algumas informações de alguns/algumas dos/as alunos/as em que suas atividades serão analisadas neste estudo:

Quadro 1 – Perfil dos/as agentes do curso de extensão

Agente da pesquisa ¹	Gênero	Idade	Raça	Escolaridade
Caetano	Feminino	22 anos	Parda	Licencianda do 1º período de Letras
Nunes	Feminino	19 anos	Branca	Licencianda do 4º período de Letras
Bizerra	Feminino	27 anos	Negra	Licencianda do 1º período de Letras
Vicente	Masculino	18 anos	Branco	Licenciando do 1º período de Letras
Valim	Feminino	29 anos	Amarela	Licencianda do 1º período de Letras
Rabelo	Feminino	22 anos	Amarela	Licencianda do 4º período de Letras

Fonte: Formulário de identificação.

1 Utilizo neste estudo o último nome de cada um/a dos/as agentes do estudo.

As ações desenvolvidas consistem de encontros semanais de duas horas de duração (para estudo e discussão de textos, elaboração de materiais didáticos, e microaulas em inglês); vivências em práticas de letramento crítico durante os encontros, produção de material didático (planos de aula e atividades). Os encontros foram divididos em dois momentos: 1) estudo e discussão dos textos e/ou produção de material; 2) vivência de atividades em práticas de letramentos críticos em língua inglesa (*ressignificando* e *contextualizando* algumas atividades de livros didáticos, no viés contra-hegemônico, para a realidade da escola pública).

O material empírico analisado neste estudo é uma atividade produzida pelos/as alunos/as do curso de extensão, na qual a proposta é de *ressignificar*, *contextualizar* e *problematizar* uma atividade de um livro didático. O procedimento para a análise segue a abordagem qualitativa. Denzin e Lincoln (2013, p. 12-13) definem que nesse paradigma “[seus/suas participantes] são comprometidos com a perspectiva naturalista e com a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, o campo é inerentemente político e moldado por posicionamentos éticos e políticos”.

Formação docente orientada por uma perspectiva crítica

Trago, aqui, uma das atividades produzidas pelos/as alunos/as do referido curso de extensão, que trata de uma *ressignificação* de uma atividade do livro didático. A atividade, retirada do livro *Interchange*, em questão traz alguns exercícios gramaticais abstratos, sem contextualização com a realidade dos/as alunos/as, e/ou atividades de práticas de leituras objetivando apenas a localização de informações que já estão prontas no texto. A imagem a seguir, retirada do livro didático, atesta essa afirmação.

Figura 1 – Imagem retirada do livro didático

3 MY LAST VACATION

A Write four statements about your last vacation. Two are true and two are false.

<input type="checkbox"/> I went to London.
<input type="checkbox"/> I ate a pig.
<input type="checkbox"/> I didn't take any pictures.
<input type="checkbox"/> I didn't go to a museum.



B Pair work Read your statements. Your partner says "True" or "False." Who has more correct guesses?

A: On my last vacation, I went to London.
 B: False.
 A: That's right. It's false. Oh Sorry. It's true.

4 LAST WEEKEND

A Check (✓) the things you did last weekend. Then add two more things you did.

<input type="checkbox"/> saw a movie	<input type="checkbox"/> had dinner at a restaurant
<input type="checkbox"/> worked in the yard	<input type="checkbox"/> read a book
<input type="checkbox"/> cleaned the house	<input type="checkbox"/> went dancing
<input type="checkbox"/> exercised or played sports	<input type="checkbox"/> met some interesting people
<input type="checkbox"/> went shopping	<input type="checkbox"/> talked on the phone
<input type="checkbox"/> bought some clothes	<input type="checkbox"/> got up late
<input type="checkbox"/> saw friends	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> studied	<input type="checkbox"/>

B Pair work Ask your partner about his or her weekend.

A: Did you see a movie last weekend, Keiko?
 B: Yes, I did. I saw the new Tim Cruise movie.
 I loved it. Did you see a movie?
 A: No, I didn't. ...

C Group work Join another pair. Tell them about your partner's weekend.

"Keiko saw the new Tim Cruise movie. She loved it. ..."



WHAT'S NEXT?

Look at your Self-assessment again. Do you need to review anything?

Duboc (2007) argumenta que tais exercícios levam os/às alunos/as a produzirem respostas sempre iguais, sendo, assim, fáceis de serem ensinadas e avaliadas, por serem homogêneas, objetivas e estáveis. Pensando na dinâmica do mundo social contemporâneo, Siqueira (2012) considera que, infelizmente, o livro didático distancia a sala de aula do mundo real. Ao invés de falar para os/as professoras/es de línguas deixarem de usar o livro didático ou trabalharem em um novo método que contemple as tendências contemporâneas, prefiro pensar nas oportunidades de agir nas “brechas” do livro didático como oportunidades de contextualizar, *ressignificar* e problematizar (DUBOC, 2017; SILVESTRE, 2015).

Duboc (2017, p. 212) compreende “brechas” como uma “mudança em uma cenário relativamente estável ou homogêneo”. Assim, as “brechas” nesse sentido de mudança se propõe a (re)pensar o currículo tradicional, com sua base em conteúdos escolares a serem ensinados e avaliados com objetivos já estabelecidos previamente. As atividades retiradas do livro didático fazem parte da lição *Did you have fun?*, são voltadas a temáticas de atividades do que as pessoas fizeram nas últimas férias e no último final de semana. O tópico gramatical é o *simple past*, em específico os verbos irregulares. O que me chamou a atenção para propor aos/às alunos/as do curso de extensão para *ressignificar* as atividades da página 99 são os aspectos eurocêntricos contidos nos exemplos do exercício número 3, ou seja, em uma perspectiva dominante e válida para todas as pessoas de um mesmo país, considerando que todos/as aquelas/es que consomem o livro didático teriam a oportunidade/condições e/ou vontade de ir para Londres, França, ou qualquer país da Europa.

A proposta de *ressignificação* de Valim é de contextualizar o mesmo exercício proposto pelo livro didático, como mostra a figura 2:

Figura 2 – Proposta de resignificação de Valim

1- MY LAST VACATION

A) Write four statements about your last vacation.
Two are true and two are false.

I went to mutirama.
I ate at the Little Italy pizzeria
I didn't go to Goiânia.
I read two books.

B) *Pair work* Read your statements. Your partner says "True" or "False". Who has more correct guesses?

A: On my last vacation, I went to mutirama.
B: False
C: That's right. It's false. or sorry, It's true.



Fonte: O autor.

A proposta de Valim pode ser tomada como exemplo de uma atividade de contextualização por parte do/a professor/a. Considerando que um passeio a um parque de diversão à capital do estado de Goiás se aproxima mais da realidade de alguns/algumas dos/as nossos/as alunos/as. Biesta (2006) citado por Duboc (2017) e Menezes de Souza (2011) sinalizam para os conhecimentos valorizados e consagrados que sempre estiveram presentes nos materiais didáticos e na alta literatura e para a importância de, na atualidade, resignificarmos os saberes coloniais, incluindo outras versões e outras perspectivas que foram apagadas e/ou esquecidas (SOUSA SANTOS, 2008). Além disso, os autores argumentam que mudanças na prática de ensino devem partir da ética e da responsabilidade, o que significa, conforme Duboc (2017), que não podemos e devemos nos voltar apenas para que o lemos, vimos e ouvimos. Em uma perspectiva mais localizada, a professora em formação Bizerra, além de contextualizar, traz um tópico para reflexão a partir de saber local:

O trabalho escolhido é Alto Paraíso de Goiás, onde a variedade de arborização é grande, porém corre grandes perigos pela imprudência dos homens. A aula seria mostrar aos[às] alunos[as] a beleza natural, além de fazê-los[as] perceber a grande importân-

cia de conhecer o próprio país, afinal também temos coisas maravilhosas para serem vistas e aproveitadas diariamente.

Por ser um local que guarda grandes histórias sobre extraterrestre, ou seja, essas coisas ficcionais que interessa muitas pessoas, principalmente adolescentes que estão descobrindo o mundo. Questionaria com eles/[as] a necessidade de preservação não apenas da natureza, mas também das correntes de água da região. Apontaria, também, a importância de não colocar fogo nas reservas, pois são elas que nos mantém respirando, além de ser fonte de alimentos e oxigênio. (Bizerra, proposta de ressignificação)

Relaciono a proposta da atividade de Bizerra com o exemplo de Duboc (2017): não basta apenas apresentar fatos e informações sobre um saber local, conforme a proposta da aluna, temos a oportunidade de (re) construir um saber com nossos/as alunos/as, questionando, por exemplo, “o que elas [as informações] significam para mim, o que elas significam para o outro, o porquê elas significam isso para mim e o porquê elas significam algo diferente para o outro” (DUBOC, 2017, p. 216). Além do exercício da “responsabilidade” e da “ética”, como proposto por Biesta (2006), na proposta de ressignificação de Bizerra, traz questões para problematizações, como o meio ambiente e a preocupação com a preservação de reservas florestais, água e o ar. Assim, considero que nesta atividade Bizerra trouxe além de tudo o que eu considero mais importante, uma proposta de incluir a nossa região nas aulas de línguas.

De modo geral, assim como Valim, tais propostas de ressignificações rompem o ensino de línguas voltado para conteúdo, que conforme o currículo tradicional, trazem homogeneidade, objetividade, prescrição e constatação reafirmando padrões independente das diferenças históricas, culturais, sociais e linguísticas, trabalhadas como se fossem verdades absolutas (DUBOC, 2017). A proposta de educação na pós-modernidade, na qual a perspectiva crítica no ensino de línguas se insere, oportuniza “à diversidade linguística e cultural ao trazer para a sala de aula saberes heterogêneos, subjetivos e contextualizados” (DUBOC, 2017, p. 218) conforme a proposta do currículo pós-

moderno. A professora em formação Nunes, também, considerou tais aspectos na sua proposta de ressignificação, vejamos:

Para problematização podemos mostrar que a nossa realidade cultural não é inferior aos demais países e sim diferente. Essa percepção de cultura diferente é fundamental para mostrar nossos[as] alunos[as] a riqueza e a tradição que cada país carrega, serve ainda, para evitar possíveis percepções preconceituosas. (Nunes, proposta de ressignificação)

Na perspectiva crítica de ensino de línguas, o que é ensinado/aprendido na escola deixa de ser verificado pelos/as alunos/as e reforçado pelo/a professor/a e pelo livro didático, para ser problematizado (DUBOC, 2017). Desse modo, Nunes propõe problematizações sobre a perspectiva da qual o livro fala e de qual perspectiva *eu* me encontro (trazendo assim, reflexões sobre *global X local*). Considero importante, também, a preocupação de Nunes ao exercício da problematização para evitar possíveis “percepções preconceituosas”, pois conforme pontua Menezes de Sousa (2011), o letramento crítico busca que eu, enquanto leitor/a, leia me lendo, ou seja, me responsabilize pelas minhas leituras e o porquê que eu leio da forma como eu leio, considerando que os sentidos que eu produzo são influenciados pelos meus contextos sociais e que para outros sujeitos pode ter sentidos diferentes. Dessa forma, enquanto “leio me lendo”, devo me questionar, como sugere Duboc (2017): de onde o texto fala? Onde eu me encontro enquanto leio este texto? Qual é a perspectiva apresentada/construída/reforçada nesse texto? Qual é a minha perspectiva enquanto leio esse leio? Quais são os aspectos que reforçam histórias naturalizadas como verdades únicas? Quais são os interesses que estão por traz desse texto? Se eu fosse o/a autor/a desse texto, qual seria a diferença e a semelhança entre os textos? Como outra pessoa leria esse texto?

Retomando a proposta da lição da qual os/as alunos/as do curso de extensão ressignificaram uma atividade do livro didático sob a perspectiva crítica no ensino de línguas, podemos então trabalhar para alcançar os objetivos linguísticos propostos pelo livro didático e, além disso,

expandir as perspectivas (MONTE MÓR, 2010) por meio de atividades ressignificadas, mostrando aos/às alunos/as que a perspectiva do livro didático não apresenta verdades únicas e estáveis, mas se fazem a partir de uma visão hegemônica, podendo sofrer alterações (exatamente por não serem estáveis) a depender de quem a lê e responde. Assim, acrescento que além da proposta de ressignificação de Nunes, o/a professor/a poderia comparar as tradições dos países indicados pela atividade original com as tradições do país do qual nos encontramos, chamando atenção para as semelhanças e diferenças (caso haja), questionando o porquê eu sei de tais tradições e como eu sei (problematização do saber colonial e midiático), e buscando compreendê-las como um produto sócio histórico, desta forma, refletindo “por que eu sei sob esse ponto de vista e não de outro”, a fim de evitar as possíveis percepções preconceituosas, conforme a proposta de Nunes.

Em uma outra perspectiva, mas ainda crítica, Rabelo propõe uma atividade na qual o/a aluno/a vista “outra lentes” (DUBOC, 2017, p. 221):

Na expansão de perspectivas vamos buscar entender o porquê está exposta tais imagens ilustrativas com as “férias dos sonhos”, analisando a forma na qual cada aluno[a] vai tratar sobre determinada imagem ou questão, se realmente vão se encaixar e de que maneira vão interpretar o que está abordado no livro didático. No entanto, vamos tentar compreender juntamente com os[as] alunos[as] sobre o que está no livro didático, questionando e [de que forma] corresponde aos nossos interesses, sendo assim, se encaixando na problematização e enfatizando no âmbito no qual, como seria se fossem nossos[as] alunos[as] expostos ali no livro didático, porém na nossa realidade. Vamos indagar a [respeito] [d] a capacidade de interpretação dos[as] nossos[as] alunos[as], dando espaços para que os[as] mesmos[as] possam complementar as ideias dadas no livro didático e é aí onde encontramos as brechas para abordamos outros contextos sociais, fazendo com que os[as] alunos[as] tragam para a realidade o que está exposto no livro didático *dando início à problematização*. (Rabelo, proposta de ressignificação, grifos meus)

Na expansão de perspectivas, objetiva-se que os/as alunos/as ampliem a visão de mundo por meio do reconhecimento da diversidade e da heterogeneidade, sendo estas influenciadas pelos valores, constituição da linguagem e da identidade. Monte Mór (2010) pontua que “eu sou, penso e falo X por essas razões enquanto o outro é, pensa e fala Y por outras razões”. Vejo que com a atividade de se colocar no lugar do outro, estaríamos trabalhando importantes aspectos da perspectiva crítica no ensino de línguas, como a contextualização, a subjetividade e a heterogeneidade num exercício de problematização e crítica que não se volta para a localização de informações já dadas pelo texto, mas sim, para a (re)construção de sentidos e (re)conhecimento da diversidade de saberes produzidos (SOUSA SANTOS, 2008), descortinando ao/às alunos/as a natureza epistemológica e da linguagem. Conforme a proposta de Rabelo, o/a professor/a poderia incentivar os/as alunos/as a se colocar no lugar do outro, ou seja, a vestir outras lentes, perguntando-os/as que reflexões chegamos e por que nossas percepções e sentidos são alterados quando as nossas respostas são (re)construídas sob diferentes perspectivas.

Dessa forma, “vestir outra lente” nessa proposta de resignificação consiste em me colocar no lugar do outro, investigando quais seriam os sentidos construídos, se as perguntas partissem de, por exemplo: a) de um/a adolescente que vive em uma grande metrópole no Brasil?; b) de um/a adolescente que vive em uma grande metrópole em um país Europeu ou Norte Americano?; c) de um/a sem teto?; d) de um/a imigrante morando ilegalmente em Nova York?; e) de um/a refugiado/a morando em Madrid?; f) de um/a cozinheiro/a?; g) de um/a aluno/a de uma outra escola da mesma cidade?; h) de uma pessoa com a orientação política diferente da sua?. As possibilidades para a compreensão da atividade de vestir-se em outras lentes podem ser variadas, utilizando tanto a linguagem verbal (enunciados ou textos escritos em inglês), quanto a linguagem não-verbal (uso de imagens, desenhos, ilustrações, gráficos e colagens), sendo assim, o desdobramento dessa expansão de pensamento crítico em níveis básicos, no qual acredito que os/as alunos/as das escolas públicas serão capazes de produzir enunciados um pouco mais longos em inglês.

Acredito que quando Rabelo menciona “*dando início a problematização*” se refere à ressignificação da atividade proposta pelo livro didático para o *contexto local* no qual o/a professor/a se encontra. Vejo que, pela a proposta de Rabelo, o exercício da problematização esteve presente desde o começo – desde a problematização das imagens que o livro didático traz a expansão de perspectivas.

Em uma outra proposta de ressignificação pelas brechas do livro didático, a professora em formação Caetano descontrói o conceito de verdades estáveis e absolutas para a contextualização:

[Nas] atividades 3,4 e 5, trabalhar um pouco com a nossa realidade. Fazer uma lista com cidades turísticas de nosso estado, perguntando para os/[as] alunos/[as] se conhecem essas cidades:

[atividade] 3: *Make a list of the tourist cities of the state of Goiás:*

[Possible answers]: Caldas Novas, Pirenópolis, São Miguel do Araguaia, Aruanã, Caiapônia, Cidade de Goiás, Trindade

[atividade] 4: *Divide the [students] into small groups of five. Ask them to bring pictures of the tourist cities of [the state of] Goiás. To [make] posters to be displayed [around] the school, showing the sights of our state.*

[atividade] 5: *Time to meet your students. Ask [to] each other to tell some[thing] about a trip. If you have someone who hasn't traveled yet, ask him[her] where he[she] would like to go [one day]. Remember [to ask students] to use the cities of our state.* (Caetano, proposta de ressignificação)

O objetivo da proposta da ressignificação da atividade de Caetano é, de trabalhar além da atividade do livro, já que agir pelas brechas do livro didático não significa *deixar de usar o livro didático*, mas, expandir e contextualizar as noções ali presente. Dessa forma, Caetano contextualiza as noções homogêneas e estáveis contidas na atividade original para noções heterogêneas, como por exemplo, trazendo para a sala de aula locais turísticos do Estado de Goiás, e pedindo para que os/as alunos/as falem de suas experiências em algumas das cidades do estado.

Ao longo do processo de contextualização, há a preocupação de que o/a professor/a tenha um maior contato com a realidade dos/as alunos/as. Além das atividades propostas por Caetano, eu incluiria ainda, algumas problematizações sobre as cidades turísticas mencionadas pelo livro, e comparando com as cidades turísticas que há no Brasil, e até mesmo no estado, questionando o porquê do status turístico de determinadas cidades em detrimento de outras localidades. Assim, acredito que por meio dessas problematizações há a conexão do *global X local*, uma vez que os/as alunos/as podem ter os seus sentidos alterados, claro, dependendo do lócus de enunciação.

Defendo a ideia de que trabalhar na perspectiva crítica no ensino de línguas não significa *deixar de trabalhar com gramática e vocabulário*. Para o estruturalismo linguístico a compreensão de língua é como um “conjunto de estruturas, cada uma atrelada a determinadas funções comunicativas” (JORDÃO, 2017, p. 196). Ainda nessa perspectiva de ensino estruturalista, o código linguístico e o seu funcionamento são concebidos como neutro, como, por exemplo, o esquema de fala de Saussure. Observemos a proposta de ressignificação da atividade de do professor em formação Vicente:

Figura 3 – Proposta de ressignificação de Vicente

1. My last trip

- A. Write four statements about your last trip. Write two true statements and two false statements.
- B. **Pair work:** Read your statements. Your partner will say if it is true or false.

2. My last weekend

- A. Make an X in the things you did last vacation:

<input type="checkbox"/> cleaned the house <input type="checkbox"/> played video games <input type="checkbox"/> played soccer <input type="checkbox"/> drove a car <input type="checkbox"/> got sick <input type="checkbox"/> cut the grass	<input type="checkbox"/> worked <input type="checkbox"/> went to the park <input type="checkbox"/> did a school activity <input type="checkbox"/> slept a lot <input type="checkbox"/> watched TV / Movie / Series
--	--
- B. **Pair work:** Ask your partner about his/her last vacation. Follow the example:
 Did you clean the house last vacation?
 Yes, I cleaned the house last vacation.
 No, I did not clean the house last vacation.

Fonte: O autor.

Na atividade 1A, Vicente sugere que os/as alunos/as escrevam frases, verdadeiras ou falsas, sobre as suas últimas férias. Assim, como na atividade 1B, Vicente propõe que em pares os/as alunos/as leiam as frases que escreveram um/a para o/a outro/a. Nas duas atividades propostas, nem a gramática nem o vocabulário deixaram de ser trabalhados. Pelo contrário, além de serem trabalhados, gramática e vocabulário foram ressignificados para o contexto dos/as alunos/as, ainda que na perspectiva da abordagem comunicativa¹. Em um exercício próprio de vocabulário (2A), Vicente propõe uma lista de vocabulário de atividades/ações que podem ser feitas durante as férias, focando no trabalho da estrutura gramatical que é o *simple past*. Esse exercício de vocabulário antecede a atividade que os/as alunos/as farão em dupla, e que dessa vez serão responsáveis por elaborar as perguntas e as próprias respostas utilizando, como exemplo, o vocabulário trabalhado no exercício anterior.

Apesar de ressignificar a atividade do livro didático na abordagem comunicativa servindo como pano de fundo para ensinar o item gramatical da lição, não vejo isso como um problema, considerando que a ideia é ensinar uma estrutura linguística de forma contextualizada afim de que esse tema possa parecer familiar e relevante ao/à aluno/a. Ao meu ver, há dois problemas ao trabalhar com os conceitos que estão implícitos no exercício do livro didático, pois de certa forma, o livro retrata apenas uma percepção sobre o tema férias *desconsiderando outras possibilidades dependendo do locus de enunciação*, e ao trabalhar com as regras gramaticais de forma descontextualizada, me questiono, qual o sentido e o que os/as alunos/as farão com essas regras gramaticais fora da escola. Acredito, também, que a criticidade de uma atividade estruturalista está na postura do/a professor/a. Conforme Vicente, o objetivo da sua proposta de ressignificação está em “contrapor [as] diferentes realidades para aumentar a inclusão de tanto [as] pessoas com alto acesso

1 Conforme pontua Jordão (2017), na abordagem comunicativa a língua é utilizada em meio a comunicação; os sentidos são construídos na estrutura textual e no contexto linguístico; a criticidade é trabalhada na adaptação de contextos comunicativos; a cultura é compreendida como diferença para constatar e conviver, e a função da educação é de ensinar a respeitar para (com)viver com harmonia ao diferente.

a[o] entretenimento quanto as pessoas que não tiveram boas férias ou condições de acesso” (Vicente, proposta de resignificação).

Últimas considerações

Neste estudo, compartilhei algumas das resignificações de uma atividade do livro didático elaboradas por alunos/as de um curso de extensão de uma universidade estadual. Nas atividades resignificadas há reinterpretações, quase em sua maioria, para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica no ensino de língua inglesa em um contexto *local*. Embora as atividades aqui resignificadas tenham sido feitas em um contexto universitário tendo em vista a escola de educação básica local, vejo que os pressupostos teóricos, assim como a implementação prática dessas ações, possam ser de certa forma, resignificados para outros contextos também.

Assim como Duboc (2012), ao articular o conceito de perspectiva crítica no ensino de línguas com a noção de “brechas”, procuro enfatizar a importância de compreender as possibilidades do letramento crítico e a prática problematizadora como algo que está além de um método de ensino estável e homogêneo, que não abre possibilidades de outros efeitos de sentidos a partir do que se lê. Conforme já mencionei neste texto, a ideia de trabalhar em uma perspectiva crítica e/ou pelas brechas do livro didático pode oferecer criatividade e negociação de sentidos, mas, por outro lado, não pode ser vista como a salvação dos problemas encontrados em uma sala de aula.

Acredito que o/a professor/a, com uma postura crítica, amplie as possibilidades de interpretações e visões de mundo de seus/suas alunos/as, ou seja, o/a professor/a precisa trabalhar com seus/suas alunos/as diferentes textos em que há legitimações em diferentes contextos, assim como estabilidade e hegemonias que permitem certas formas de leitura em detrimento de outras. Ainda nessa linha de considerações, vejo que as problematizações podem desvelar o porquê de algumas leituras terem o valor de verdades aparentes e outras não, questionando os efeitos de sentidos e efeitos de existir no mundo que determinadas leituras podem ter para mim e para os outros, assim, (des)construindo noções estabele-

cidas e oportunizando a ecologia dos saberes na sala de aula por meio de uma prática problematizadora.

Referências

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) *The landscape of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

DUBOC, A.P. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

_____. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Pontes Editores, 3^a edição, 2017. p. 209-229.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Pontes Editores, 3^a edição, 2017. p. 195-208.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO et. al (Org.). *Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MONTE MÓR, W. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Inglês*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.pdf. Acesso em: 15 julho. 2018.

PESSOA, R. R. Prefácio. In: SILVESTRE, V.P.V. *Colaboração e crítica na formação de professoras/es de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017. p. 13-16.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 784-807.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. p. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. Fascismo, transformação social e o trabalho a partir da linguagem como práxis: entrevista. [nov. 2017]. Vitória, Espírito Santo. IN: *PERcursos Linguísticos* v. 8, n. 18, p. 12 – 22. 2018. Entrevista concedida a Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan.

RICHARDS, Jack C. *Interchange Intro*. Cambridge: Cambridge. University Press. 3rd ed., 2005, p. 99.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2012. p. 312-351.

SILVESTRE, V. p. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2015, p. 61-84.

_____. *Colaboração e crítica na formação de professoras/es de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017.

SOUSA SANTOS, B.; NUNES, J. A.; MENESES M. p. *Introduction: Opening up the canon of knowledge and recognition of difference*. In: SANTOS, B. S. (Ed.) *Another knowledge is possible: Beyond Northern Epistemologies*. Londres: Verso, 2007. p. ix-x-lxii.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, p. 11-43, 2008.

_____. A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos [24 de outub. 2013]. Brasília, DF. IN: *Tempus, actas de saúde colet.* Jun. p. 331-338. 2014. Entrevista concedida a CARNEIRO, F. F.; KREFTA, N. M.; FOLGADO, C. A.

STREET, B. *Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de Letramento*. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discurso e práticas de letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras. p. 69-92, 2012.

URZÊDA FREITAS, M.T. Letramento crítico de professoras/es de inglês da rede pública: uma experiência de desestabilizações. In: PESSOA, R. R; OLIVEIRA, E. C. (orgs). *Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês*. Goiânia: Editora UFG, 2016. p. 73-104.

4.

UM ESTUDO DE CASO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORAS/ES DE INGLÊS: PROBLEMATIZANDO CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

PEDRO AUGUSTO DE LIMA BASTOS

Durante minha trajetória no curso de Letras: Inglês da Universidade Federal de Goiás, uma pergunta que sempre ouvi por parte dos/as professoras/es era “Qual é a noção de língua para tal autor/a?” Mais para o final do curso, a pergunta se modificou para “Qual é a sua concepção de língua?” Agora, na posição de mestrando e pesquisador, ao apresentar trabalhos em eventos da área, já ouvi uma outra pergunta “Mas e a língua? Vocês não ensinam língua?” A partir dessas três perguntas, pode-se observar que há uma preocupação grande com qual concepção de língua estamos adotando em nossas aulas e em nossas pesquisas. No caso da terceira pergunta, acredito que haja uma diferença entre a minha concepção de língua, que guia meus estudos e aulas, e a concepção de língua de quem faz essa pergunta. Visto que tenho me envolvido com estudos na área da Linguística Aplicada Crítica, que não enxerga a linguagem como um instrumento de comunicação apenas, acredito que a concepção de língua de quem faz essa pergunta esteja mais alinhada com uma perspectiva mais tradicional de língua.

A partir de 2016, houve um crescente interesse por parte do meu grupo de pesquisa¹ em estudar teorizações sobre língua que se distanciam de uma concepção de língua como algo puro, estável e homogêneo. Recentes teorizações (BLOMMAERT; BACKUS, 2012; CANAGARAJAH, 2013; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; MAKONI; MEINHOF, 2006) têm questionado a construção social do conceito língua para os estudos linguísticos. Esses estudos são motivados pelos processos de globalização intensificada nos últimos anos que têm proporcionado novas formas de viver e de usar a linguagem no mundo contemporâneo, questionando, assim, a noção de língua como um conjunto de regras preexistentes, ligada a um território específico, estável e abstrata. Ademais, esses questionamentos podem fornecer provocações pertinentes para perguntas como a descrita no primeiro parágrafo.

Tanto a terceira pergunta discutida no terceiro parágrafo quanto o meu contato com essas teorizações, me motivaram a desenvolver um trabalho de formação de professoras/es em minha pesquisa de mestrado. Sendo assim, o objetivo geral da minha pesquisa foi problematizar, em uma perspectiva decolonial, conceitos de língua/linguagem e o ensino de inglês com professoras/es em formação universitária. Ela foi desenvolvida durante o segundo semestre de 2017, na disciplina de Inglês 8, presente na grade do último semestre da graduação em Letras: Inglês. Chamo de decolonial uma perspectiva que se distancia de concepções mais tradicionais de língua que foi desenvolvida na Europa a partir do Iluminismo (CANAGARAJAH, 2013).

Para este capítulo, abordarei as concepções de língua balizadas por uma aluna ao longo do curso em diferentes momentos para mostrar como uma aluna do curso de Letras: Inglês reflete sobre concepções de língua/linguagem numa experiência de formação crítica de professoras/es. Apresentarei o material empírico de forma cronológica para argumentar que as reflexões sobre linguagem desta aluna não são lineares e fixas, mas contingentes e contextuais, visto

1 GT Formação de professoras/es de línguas (CNPq), coordenado pelas Prof. Dra. Rosane Rocha Pessoa e Prof. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre.

que ela pode se alinhar a perspectivas mais tradicionais e críticas em diferentes momentos do curso.

Este texto está dividido da seguinte forma: primeiro, apresento uma visão geral do trabalho na introdução; depois, apresento as teorizações que irão fazer parte de minha discussão; depois, mostro os encaminhamentos metodológicos da pesquisa; por fim, apresento algumas conclusões.

Teorizações

Antes de discutir sobre língua em uma perspectiva decolonial, faz-se importante falar um pouco sobre o que considero como formação crítica de professoras/es de línguas. Meu entendimento sobre esse assunto parte, principalmente, de leituras compartilhadas no Grupo de Estudos Transição (PESSOA, 2014). A área de formação crítica de professoras/es de línguas está dentro do escopo da Linguística Aplicada Crítica (SILVESTRE, 2017). Para Pennycook (2001), a Linguística Aplicada Crítica (LAC) tem o papel de conectar questões micro de sala de aula e de pesquisa em Linguística Aplicada (LA) com questões macro de poder. Nesse sentido, Pennycook (2001) acrescenta que o termo crítico não vem para adicionar uma perspectiva de pesquisa, mas para inserir diversos domínios antes não pesquisados em LA, como classe, gênero, sexualidade, raça, etc.

Nesse sentido, é preciso estabelecer de qual crítico estou falando. Me refiro, então, ao crítico que Pennycook (2001) defende como uma *prática problematizadora*. Este é diferente do crítico de *critical thinking* ou da Teoria Crítica, pois ele não pretende ver a sociedade de forma objetiva e aparte dela. O crítico da prática problematizadora é uma atividade constante que não nega a situacionalidade da produção de conhecimento, seja ela tempo ou espaço. Além disso, ele conecta a LA a questões de poder e diferença, problematizando questões naturalizadas socialmente.

Na área de formação de professoras/es, Hawkins e Norton (2009, p. 2) entendem que “língua, cultura e identidade estão integralmente relacionadas, [portanto] professoras/es de língua estão em uma posição chave para tratar sobre desigualdade social”. Assim, para a LAC e para

a formação crítica, entendimentos sobre o mundo são vistos como socialmente construídos e esses entendimentos podem ser desconstruídos e reconstruídos novamente. Essa des/reconstrução pode se dar por meio do que Pennycook (2001) chama de *Práxis* e a define como uma “integração contínua entre pensamento, desejo e ação” (SIMON, 2991, p. 49 citado em PENNYCOOK, 2001). É a partir da integração desses três elementos (pensamento, desejo e ação) que a transformação pode acontecer, seja ela de conscientização, auto-reflexão, ou relações pedagógicas entre os atores educacionais (professor/a, professor/a-formador/a, alunos/as) (HAWKINS; NORTON, 2009).

A área de formação crítica de professoras/es de línguas, então, “objetiva relacionar microrrelações da linguística aplicada com macrorrelações de realidade social e tenta problematizar não somente relações desiguais de poder e realidade social, mas também neutralidade linguística” (PESSOA, 2014). A linguagem está no centro da produção de desigualdades sociais e não deve ser vista como algo neutro ou abstrato que só serve para a comunicação (PENNYCOOK, 2001; CANAGARAJAH, 2013).

Pratt (2012) problematiza a Linguística moderna, instituída a partir da publicação do livro *Curso de Linguística Geral* (2011), por excluir o *corpo* dos estudos da Linguagem. Saussure (2011) dicotomiza a *parole* (fala) e a *langue* (língua), afirmando que o papel do linguista era estudar a *langue* em sua forma abstrata, pois a *parole* era imprevisível, e então, incapaz de ser encaixada em moldes positivistas de ciência que tem como objetivo a neutralidade e a mensuração do conhecimento. A partir do texto de Pratt (2012), vemos que o corpo foi deixado de lado e a língua é concebida para estudos tradicionais da linguagem como uma abstração que acontece antes da comunicação, e não algo que faz parte da vida social e é emergente. Pratt (2012), então, mostra duas situações de comunicação que diferenciam perspectivas tradicionais e mais críticas de ver a língua. A primeira é conhecida como o circuito de fala e é muito popular. A segunda, no entanto, não é conhecida e se chama *Mala conficiono*. Vejamos as duas:

Imagem 1 – O circuito de fala, de Saussure



Fonte: Saussure (1915) citado em Pratt (2012).

Imagem 2 – *Mala confición*, de Guamán Poma



Fonte: Poma de Ayala (1613) citado em Pratt (2012).

Na imagem de Saussure, como Pratt (2012) discute, há dois homens, aparentemente brancos, em posição igual de poder. Há somente uma língua em jogo e eles parecem se compreender perfeitamente, visto que a informação sai de A e passa para B. Vemos, também, que não há contexto social e histórico. Já na segunda imagem, temos um padre espanhol e uma indígena grávida. Eles estão em relações assimétricas de poder e há um contexto bem definido: ela está tentando se confessar de um pecado e ele não parece querer perdoá-la. Além dessas informações, há diferentes línguas em jogo: latim, língua da igreja; quéchua, língua da mulher indígena; espanhol, língua do padre europeu. A segunda imagem, mesmo sendo mais antiga que a de Saussure (2011), não é parte dos estudos linguísticos modernos, visto que o corpo está presente na situação de comunicação. Assim, concordo com Nascimento (2017, p. 64), quando ele afirma que “as concepções e práticas de linguagem hegemônicas foram forjadas como parte do projeto colonial tendo como perspectiva privilegiada a posição geopolítica e os interesses do colonizador”.

Diversas teorizações da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Crítica têm problematizado concepções e práticas de linguagem e de pesquisa tradicionais/coloniais. Aqui, refletirei sobre alguns que balizaram o desenho da pesquisa. Makoni e Pennycook (2007, p. 7) pontuam que “todas as línguas são construções sociais, artefatos análogos a outras construções, como o tempo: a rotação da Terra em seu eixo é um fenômeno natural, mas a medição do tempo é um artefato, uma convenção”. Dizer isso significa que línguas são mapeadas e delimitadas estruturalmente com base em processos históricos e sociais. De acordo com Canagarajah (2013), a invenção das línguas a partir da tríade Herderiana (comunidade, povo, nação) possibilitou que nativas/os pudessem ser consideradas/os como falantes intuitivas/os e que possuem autoridade na língua, e não nativas/os como “incompetentes ou não autênticos[as] em línguas de outras comunidades” (CANAGARAJAH, 2013, p. 22). A grande discussão de Makoni e Pennycook (2007, p. 3) acerca da desinvenção do conceito *língua* se faz necessária, pois os perigos e a ameaça que políticas de línguas dominantes podem causar às línguas minoritárias “são muito reais” (p. 3). Além disso, a invenção das línguas é um processo ideológico e

hierarquizante, pois ao hierarquizar línguas, hierarquizam seus falantes (KROSKRITY, 2004).

Outros dois conceitos importantes para essa discussão são os de *repertório linguístico e prática translíngua*. Blommaert e Backus (2012) afirmam que repertório linguístico foi primeiramente pensado como modos de comunicação que caracterizavam uma comunidade. Com base no conceito de superdiversidade (VERTOVEC, 2017), Assis-Peterson e Cox (2013, p. 162) afirmam que

sujeitos em movimento se engajam com uma variedade de grupos, redes de trabalho e comunidades, e seus recursos linguísticos, conseqüentemente, são aprendidos por meio de uma variedade ampla de trajetórias, táticas e tecnologias, indo da aprendizagem formal a encontros inteiramente informais com a língua.

Desse modo, Blommaert e Backus (2012), e Assis-Peterson e Cox (2013) nos levam à reflexão de que pensar repertórios linguísticos atrelados à noção de comunidades territorializadas, fixas e estáveis na era da globalização não nos serve nesse contexto. Repertórios, então, devem ser entendidos na perspectiva do indivíduo, como um “complexo de recursos biograficamente organizados que seguem os ritmos de vidas reais” (BLOMMAERT, BACKUS, 2012, p. 8), e não de dicionários ou gramáticas, ou seja, o repertório é construído baseado nas experiências que o indivíduo vive. Assim, “o conceito de repertório linguístico vem ganhando relevância por permitir uma mudança da noção de língua como entidade bem definida” (BUSCH, 2012, p. 5). Portanto, não acredito que dê para ensinar línguas com base em metodologias e teorizações que consideram língua e comunidade como estáveis e territorializadas.

Canagarajah (2007, p. 923) critica a área de estudos Aquisição de Segunda Língua por ter sempre

trabalhado com a premissa de que aprendizes estão imitando a competência idealizada de falantes nativos/as, que elas/es são deficientes em suas capacidades de se comunicar com a língua

subdesenvolvida que possuem e que aprender uma língua é dominar a gramática em contextos pedagógicos especialmente criados para esse fim.

Ao utilizar a categoria socialmente inventada de falante nativo/a de inglês como padrão e objetivo a ser atingido, como apontam Assis-Peterson e Cox (2013), cria-se uma tortura na sala de aula para alunos/as e professoras/es, pois alunos/as se sentem fracassados por não aprender e professoras/es por não conseguir ensinar esse idioma inventado. Por esse motivo, Canagarajah (2007, p. 924) afirma que o momento social, político e linguístico que vivemos “criou uma urgência em entender a aquisição fora de comunidades homogêneas”.

Canagarajah (2013) aponta para a necessidade de uma mudança de paradigmas na educação linguística: do paradigma monolíngue para o paradigma translíngue. Esse modelo se baseia em “práticas ao invés de forma para explicar o sucesso comunicativo” (CANAGARAJAH, 2013, p. 75). Segundo Canagarajah (2013, p. 27), “uma perspectiva orientada à prática, por outro lado, está aberta a forma, funções e significados sendo gerados a partir de atividade social”, e não preexistentes a ela. Nessa abordagem, precisamos olhar para como as pessoas negociam significados não só pela estrutura, mas por meio de outros recursos linguístico-ecológicos, como o contexto social, político e geográfico, e estratégias de negociação.

Por terem o objetivo de criticar a razão moderna que orienta os estudos linguísticos, essa problematização discutida anteriormente está muito relacionada, a meu ver, com perspectivas decoloniais. O que eu entendo por decolonialidade parte dos estudos de Garcés (2007), Lander (2005), Castro-Gómez e Grosfóguel (2007), Quijano (2005). Quijano (2005) afirma que o fim do colonialismo da América Latina não significou o fim da colonialidade, visto que ela é parte de um projeto de mundo moderno, que reproduz os valores da colonização de uma forma muito mais velada. No que chamamos de ciência isso não seria diferente, visto que “a razão moderna nos ensinou a adorar as práticas e os saberes eurocêtricos e de gênese colonial” (GARCÉS, 2007, p. 239). O que entendemos por língua, hoje, como delimitadas por um sistema

abstrato de regras é um construto eurocêntrico, inventado a partir da construção dos estados-nação (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; MAKONI; MEINHOF, 2006). Por fim, vejo que há uma articulação muito profícua entre perspectivas decoloniais e estudos que problematizam a orientação monolíngue nos estudos da linguagem.

Caminho metodológico

Esta pesquisa se insere no campo qualitativo de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2005) por entender que o “significado é socialmente construído pelos indivíduos em interação com seus mundos” (MERRIAM, 2002, p. 3). De acordo com Merriam (2002, p. 4-5), o papel do/a pesquisador/a é “entender os significados que as pessoas têm construído sobre seus mundos e experiências”. Visto que meu objetivo é problematizar, em uma perspectiva decolonial, conceitos de língua/linguagem e o ensino de inglês com professoras/es em formação universitária, adoto como abordagem metodológica o estudo de caso (MERRIAM, 1998). Além disso, tal perspectiva se encaixa mais com este estudo, pois meu objetivo é discutir as concepções de língua balizadas por uma aluna ao longo de uma experiência de formação crítica que objetivou problematizar língua em uma perspectiva decolonial.

O material empírico foi gerado durante 30 horas-aula do segundo semestre de 2017, na disciplina Inglês 8 do curso de Letras: Inglês da Universidade Federal de Goiás. A escolha desse grupo específico se deu ao fato de que as discussões teriam um embasamento teórico-prático mais profundo, o que requer maior habilidade de leitura e interpretação dos/as participantes. Além disso, a maioria delas/es já estariam atuando como professoras/es e poderiam refletir sobre suas práticas também.

Durante as 30 horas-aula, os seguintes temas foram abordados: 1) discussão e problematização sobre conceitos de língua/linguagem que professoras/es em formação possuem e os que são mais difundidos nos estudos linguísticos (língua como estrutura, função, ação, poder, etc.); 2) discussão e problematização sobre globalização e sobre a noção de língua como repertório linguístico e como invenção; 3)

discussão e problematização sobre a relação entre língua/linguagem, ensino de inglês, colonialidade e identidade; 4) discussão e problematização sobre as microaulas produzidas pelos/as professoras/es em formação no final do bimestre.

O material empírico gerado para esta pesquisa consistiu em atividades avaliativas que foram realizadas para o propósito da disciplina e em fontes com fins para a pesquisa, sendo eles: 1) **questionário inicial**, que me deu informações sobre o perfil dos/as professoras/es em formação; 2) **aulas gravadas em áudio**, que foram depois transcritas por mim; 3) **diário de campo**, que foi elaborado por mim logo após as aulas; 4) **atividades produzidas pelos/as professoras/es em formação**, tais como narrativas, atividades avaliativas e planos de aulas elaborados pelos/as alunos/as; 5) **sessões reflexivas com a professora regente**, que aconteceram semanalmente de acordo com a disponibilidade da professora; 6) **sessão reflexiva final**, que foi realizada com todos/as os/as professoras/es em formação; 7) **entrevista final**, que foi feita individualmente com os/as professoras/es em formação. Para este texto em específico, utilizarei atividades produzidas em sala de aula, como narrativa inicial (NI) e narrativa final (NF), interações em sala de aula, gravadas em áudio (Aula X), a entrevista final (EF).

Assim, este estudo utiliza da cristalização e não da triangulação como técnica de validação, pela oportunidade que a cristalização me dá de utilizar diferentes fontes, ou fontes iguais com perspectivas diferentes. Além do mais, ela não assume uma realidade única a ser conhecida (RICHARDSON, 2000). Os dados serão discutidos e interpretados com base no paradigma qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2005; MERRIAM, 2002), buscando discutir as concepções de língua balizadas por uma aluna ao longo de uma experiência de formação crítica que objetivou problematizar língua em uma perspectiva decolonial. Numa tentativa de diminuir a distância entre o conhecimento hegemônico e as vozes das/os participantes de pesquisa, solicitei que Magali lesse a discussão proposta antes da publicação deste capítulo e ela aceitou prontamente. Assim, este texto contará com a interpretação dela também, que será indicada sempre que Magali tiver uma observação diferente da minha.

Discussão do material empírico

Visto que este estudo segue uma abordagem de estudo de caso, apresentarei a participante que terá suas falas discutidas neste texto. Magali é pós-doutora em Letras e Linguística e cursava Letras: Inglês para aprimorar o conhecimento linguístico. Magali afirma, em conversa pessoal, que seu contato com perspectivas críticas é recente e que sua trajetória no curso foi um pouco turbulenta por não poder cumprir com as disciplinas conforme o fluxo que o curso determina, visto que a aluna começou o curso em 2012 e permaneceu afastada em dois momentos, por causa do pós-doutoramento e da gravidez, que totalizaram 3 anos afastados do curso. Declarou-se como mulher, branca e tinha 33 anos na época da pesquisa. Magali afirmou no questionário inicial que a língua é um veículo de comunicação e aprendizado, além de poder representar uma cultura. Ela havia sido professora de francês por um ano, mas não tinha interesse em dar aulas de inglês. Na narrativa inicial, Magali declara:

[1]

For me language is a way to communicate. [...] and a few days later I went at the [language] course [I took when I was in Netherlands] but my teacher had a problem. She sent us an email with the explanation. It was in Nederland but I was able to understand... but when I was in the street I saw my Chinese colleague. My first thought was “RUM” but it was too late, he was beside me and he would know why I wasn’t at the class. I took my phone and I opened the teacher’s email. He didn’t understand. It was terrible. I felt powerless because I couldn’t communicate with him. But than he had the idea of use the google translate. So, language is power too. (Magali, Narrativa inicial)²

Neste excerto, podemos identificar que a concepção de língua que subjaz a descrição do evento que aconteceu com Magali parece estar mais alinhada a uma perspectiva tradicional de linguagem. Apesar da

2 Os excertos serão mantidos na língua e na forma original em que foram escritos.

comunicação não ter acontecido de forma eficiente, ou seja, ela não conseguiu passar a informação para o colega chinês, ela parece conceber língua como algo que apenas transmite informação, como demonstrado no esquema de Saussure (1995) citado em Pratt (2012). Mesmo mencionando a palavra *powerless* (sem poder), a meu ver, Magali não compreende que a língua seja um instrumento de exercer poder, pois ela não nos oferece uma descrição mais profunda sobre os corpos e suas hierarquizações nessa situação de fala. Ela se sente sem poder por simplesmente não falar a língua do outro, mas este fato não parece estar atrelado a relações desiguais de poder e hierarquia.

No seguinte evento semiótico, os/as alunos/as e eu problematizávamos o conceito de língua padrão e Magali cita o seguinte exemplo:

[2]

Magali: And I have an example. I was studying with a teacher here and she asked me so many times to say the word woman in French. She said ‘femme’ and I remember that I thought “Eu não vou fazer esse bico”. For me it was very– How can I say? Unbelievable. ‘Femme’. No, it’s horrible! I don’t think it’s necessary all this. So, I think there’s some kind of people, especially I think, I don’t wanna sound– How can I say preconceituosa?

Students: Prejudiced.

Magali: Yes, but all the people, they don’t wanna change some things, and for me it was like– How can I say? Do it again, do it again. Too-

Rita: Annoying.

Pedro: Imposed?

Magali: Imposed. It was very unnecessary, but for her it was the way to say perfectly the ‘femme’.

(Aula 4)

Em uma aula de francês, ao ser solicitada para pronunciar a palavra *femme* (mulher, em francês) de forma correta, Magali resiste à

ação da professora por considerar desnecessária tal imposição, como ela mesma afirma. Apesar de *femme* não ser pronunciado com o fonema (œ), o qual Magali se refere como bico, seu excerto mostra um alinhamento com as perspectivas em jogo durante a aula. Nesta aula discutíamos a partir do vídeo *What makes a word real?*, de Curzan (2014), o conceito de língua como invenção. Para Makoni e Pennycook (2007) o conceito de línguas e as terminologias para descrever tal fenômeno são invenções, que acontecem a partir de processos políticos e sociais, como a criação de Estados-nação. Magali, então, resiste à padronização linguística e afirma, a partir da ajuda do professor, que a atitude da professora foi impositiva.

Em um outro momento, na mesma aula, quando discutíamos sobre neologismos, Magali demonstra a seguinte opinião:

[3]

Pedro: What do you think about them [neologisms], Magali?

Magali: I don't like the way we change so many things. I think we have to have a line to the things, but I remember that you asked about the authority to take the language, I think right now this power has been less concentrated. For example, if you start to use this here, in a few time everybody here that is getting in your class will be able to use this kind of words. So, I think the power has changed some hands in different contexts. [...] So, I don't know, I have a lot of things to speak about this, but, for me, I don't like so many changes. For example, I remember that [a professor I had] told that she talked differently when she is talking to her daughter, because she wants to hear an example for language [...] And I remember a charge, it was really funny, a grandma received a letter from grandchild and the picture shows the grandma putting on red the mistakes and I "Wow, I think I will do the same with my child" in some kind of point "Oh, no, this is not like this", because I think it's so important to know how to write well in the world that I want her in.

(Aula 4)

No excerto [3], Magali reconhece a fluidez que permeia a produção da linguagem, ao afirmar que o poder tem ficado cada vez menos centralizado. No entanto, ela afirma não gostar de mudanças. Sua fala (*I don't like so many changes*) se opõe com a fala no excerto [2] (*they don't wanna change some things*). É interessante mencionar que essas duas falas se sobrepõem na mesma aula. Uma diferença nos dois excertos se refere à posição de poder ocupada pela aluna nos dois eventos mencionados. No excerto [2], ela menciona uma experiência em que ela estava numa posição inferior de poder, e, por isso, utiliza a palavra *imposição* para caracterizar a ação da professora ao ensinar a pronúncia tida como correta da palavra, ao passo que, no excerto [3], ela menciona um exemplo em que ela ocupa uma posição de poder tida como superior e se coloca na função de corrigir a partir da norma padrão. Essas contradições marcam as diferentes posições que ocupamos em diferentes contextos e os posicionamentos que adotamos em determinadas situações.

Ao fim do curso, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma narrativa para exporem suas concepções de língua e comentar sobre a experiência de formação. No excerto [4], trago a concepção de língua discutida por Magali:

[4]

Language for me is a way to communicate my thoughts, and to know what other people are thinking. It express identities, culture and it mark the place where someone is or can be in the World. Language also is power and, being power, it can begin some unpleasure conversation. At my classroom I could see that during the time that Pedro was there as a teacher. I won't be extend myself here discussing this I will just say that it was a good experience to have Pedro these class.

(Magali, Narrativa final)

No excerto [1], narrativa inicial, Magali começa a conceitualizar língua como poder, mas tal definição não parece ser tão aprofundada como a do excerto [4] por não incluir algumas palavras como *identities*, *culture*, *unpleasure conversation*. A palavra *unpleasure* permite afirmar

que Magali compreende que a partir da língua, podemos exercer poder sobre os outros e hierarquizá-los. No entanto, questiono: por que Magali diz que não se estenderá muito em discutir a relação de linguagem e poder? Ou melhor, por que Magali baliza tal concepção em uma atividade avaliativa? Estaria Magali conceituando língua como poder para se alinhar a uma perspectiva que eu adoto somente porque a narrativa final foi uma atividade avaliativa? Ao ler o excerto [4] e a discussão do material, Magali afirma que ela não continuou a discutir sobre a concepção de língua como poder por causa da sua trajetória acadêmica e por falta de conhecimento desta perspectiva. Além de não ter seguido a carreira de professora de línguas, Magali focalizou seus estudos em literatura e tradução. Além disso, ela afirma que seu foco recente em aprender Libras se deu por meio do método gramática/tradução que seus/suas professoras/es utilizavam.

Por fim, após a pesquisa, realizei uma entrevista final para discutir sobre o que os participantes acharam do curso. Ao ser interrogada sobre como Magali se vê como professora, percebo que ela se alinha a uma perspectiva bastante tradicional de língua:

[5]

Pedro: Como você se vê enquanto professora?

Magali: Não me vejo. Só se fosse pra esses fins específicos, por exemplo, eu pretendo que a [minha filha] aprenda inglês comigo, pelo menos nesse começo, aquisição de vocabulário, mas no método de gramática/tradução, que eu acredito que pra criança pode ser uma coisa que funciona. Depois que ela tiver internalizado o português, ficar dando palavras pra ela, eu acho que ajuda. [...] . Eu já vejo que ela não sabe a palavra em português, ou a gente não entende porque ela ainda não tem um vocabulário coerente em termos de som e estruturação [...].

(Magali, Entrevista final)

No excerto [5], Magali elege o método de gramática/tradução como eficaz para a aquisição de vocabulário de uma língua estrangeira por uma criança em contexto informal. Além disso, ela afirma que por sua filha não ter um “vocabulário coerente em termos de som e estruturação”, seu uso de linguagem causa desentendimento. Neste excerto, sua concepção de língua parece estar mais alinhada a uma perspectiva tradicional de linguagem, que enxerga língua a partir de uma perspectiva positivista, tentando torná-la controlável e manuseável (CANAGARAJAH, 2013). Além disso, a posição de poder que Magali ocupa é a mesma do excerto [3], isto é, uma posição superior. Por fim, percebe-se que Magali baliza diferentes concepções de língua durante o curso.

Palavras finais

Este texto objetivou discutir como uma aluna em uma experiência de formação de professoras/es balizou concepções de língua durante o curso. Na narrativa inicial, Magali se alinha com uma perspectiva de língua tradicional ao definir língua como uma forma de comunicação. Já em um momento durante a aula, Magali exemplifica um acontecimento que se alinha a um distanciamento de perspectivas tradicionais, por resistir à atitude impositiva de uma professora, como ela mesma caracteriza. Subsequentemente, na mesma aula, ao citar outro evento em que ela ocupa uma posição superior de poder, Magali se alinha a uma perspectiva tradicional de língua ao enfatizar a necessidade de escrever corretamente, mesmo que em um texto informal. Ao fim do curso, na narrativa final, Magali expande a noção de língua como poder, mesmo que muito pouco, mas ainda assim afirma que não se estenderia muito na discussão. Por fim, na entrevista final, Magali defende uma concepção de língua mais tradicional ao afirmar que a abordagem de gramática/tradução é eficaz para a aquisição de linguagem. A partir da discussão deste texto, percebe-se que a concepção de língua desta aluna não é fixa ou linear, mas contingente e contextual, visto que ela pode se alinhar a perspectivas mais tradicionais e críticas em diferentes momentos.

Referências

- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscópio*, v. 11, n. 2, p. 153-166, maio/ago. 2013.
- BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. *Tilburg papers in culture studies*, n. 24, p. 1-32, 2012.
- BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 1-22, 2012.
- CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, v. 91, n. 1, p. 923-939, 2007.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global English and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÓGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoriacrítica y pensamientoheterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÓGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-24.
- CURZAN, Anne. *What makes a word real?* Talk presented at TEDxUofM, Mar. 2014. Available at: <https://www.ted.com/talks/anne_curzan_what_makes_a_word_real>. Accessed on: June 5th, 2018.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005. p. 1-31.
- GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidadlingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÓGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 217-242.
- HAWKINS, Margaret; NORTON, Bonny. Critical language teacher education. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack. *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009. p. 30-39.
- KROSKRITY, Paul V. Language Ideologies. In: DURANTI, Alessandro. (Ed.). *A companion to Linguistic Anthropology*. BlackwellPublishing: 2004. p. 496-517.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: QUIJANO, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Argentina: CLACSO, 2005. p. 8-23.
- MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 191-213.

- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.
- MERRIAM, Sharan. Case studies as qualitative research. In: MERRIAM, Sharan. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998, p. 26-43.
- _____. Introduction to qualitative research. In: MERRIAM, Sharan. *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002. p. 3-17.
- NASCIMENTO, André Marques do. A queda do céu: elementos para a descentralização epistemológica dos estudos da linguagem desde visões indígenas. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). *Linguagens e descolonialidades: práticas languageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 55-78.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PESSOA, Rosane Rocha. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 2, p. 353-372, 2014.
- PRATT, Mary Louise. “If English was good enough for Jesus...” Monolingüismo y mala fe. *Critical Multilingualism Studies*, v. 1, n. 1, p. 12-30, 2012.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – Clacso, 2005, p. 107-130. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2017.
- RICHARDSON, Laurel. New writing practices in qualitative research. *Sociology of Sport Journal*, v. 17, n. 1, p. 5-20, 2000.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Course in general linguistics*. Columbia University Press, 2011.
- SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas: Pontes, 2017.
- SIMON, R. *Teaching against the grain: essays towards a pedagogy of possibility*. London: Bergin & Garvey, 1992.

5.

O ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA COMO ESPAÇO DE (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E AGÊNCIA DOCENTE: DIÁLOGOS COM TEORIZAÇÕES BAKHTINIANAS

VALÉRIA ROSA-DA-SILVA
CARLA JANAÍNA FIGUEREDO
ROSANE ROCHA PESSOA

Iniciando o diálogo

Até o segundo ano [do curso de Letras] eu me sentia como simplesmente aluna, mas, após a finalização do Estágio [Supervisionado de Língua Inglesa I] do ano passado, passei a me sentir professora. (OLIVEIRA).

Eu não passo muita credibilidade como professora e eu ainda não me sinto confortável nessa posição. Tem que ter muita responsabilidade para atuar em sala de aula e eu não me sinto preparada para essa responsabilidade. (PERSONA).

As falas das licenciandas em Letras: Português e Inglês, Oliveira e Persona¹, na epígrafe, sugerem posicionamentos conflituosos em relação às suas construções identitárias durante o processo de formação docente. Oliveira se sente ora aluna ora professora:

1 Oliveira e Persona são acadêmicas do 4º ano do curso de Letras: Português e Inglês de uma universidade pública do estado de Goiás. Essas falas referem-se a uma atividade desenvolvida em sala de aula pela primeira autora deste texto, na disciplina de Orientações para o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, conforme será explicado na seção 2 deste texto.

colocando-se em posições contraditórias durante o curso de Letras (que, neste caso, tem a duração de 4 anos), ela diz ter se sentido apenas “aluna” ao longo do 1º e do 2º ano e, somente a partir do 3º ano, após o término do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I, passou a se ver como “professora”. Persona também parece compartilhar das mesmas tensões ao não se sentir confortável no papel de professora, e tal desconforto está relacionado à responsabilidade que a licencianda atribui à posição de “professora”.

Diante das práticas discursivas das duas professoras-licenciandas a respeito do curso de Letras: Português e Inglês e, sobretudo, em relação ao Estágio de Língua Inglesa, compreendemos que tais conflitos identitários podem estar relacionados, dentre outros fatores, aos tradicionais binarismos que comumente perpassam esses cursos, como: 1) teoria e prática e 2) ser aluno/a e ser professor/a de línguas. Por mais que diferentes estudos (BUHRER, 2012; JORDÃO; BUHRER, 2013; RIBEIRO, 2013; BRITO, 2014) tenham mostrado que esses binarismos, longe de ser produtivos, trazem implicações negativas ao processo de formação, essa concepção dicotômica entre o *saber* e o *fazer*, o *aprender* e o *ensinar* parece não ter sido superada nos cursos de formação docente e, talvez, por isso, se refletem nas práticas discursivas dos/as professoras/es-licenciandos/as.

Brito (2014, p. 119, grifo no original) argumenta que a própria organização curricular dos cursos de Licenciatura em Letras ainda consolida essa dicotomia, uma vez que as disciplinas de Estágio Supervisionado, “por uma ‘ordem’ quase naturalizada, tendem a ser ofertadas após as disciplinas de metodologia, didática geral, linguística aplicada, entre outras, as quais supostamente preparariam o aluno para o momento da prática”. No curso de Letras em foco neste estudo, isso ocorre de maneira semelhante. As disciplinas de Estágio Supervisionado, tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa, acontecem nos dois últimos anos do curso, sinalizando que os anos iniciais são dedicados às disciplinas de cunho mais teórico, como sugere o relato de Oliveira na epígrafe deste trabalho. Tal visão ecoa Ribeiro (2013), que, ao analisar os efeitos de sentido em discursos de professoras/es-licenciandos/as em Letras sobre a relação entre teoria e prática,

mostra haver, nesses discursos, uma segmentação entre teoria e prática. Apesar da dicotomia presente nos discursos dos/as participantes, a aposta da autora está “no transbordamento da fronteira” (RIBEIRO, 2013, p. 290) dessa relação.

O Estágio Supervisionado, geralmente, marca o encontro do/a licenciando/a com a realidade escolar e tem sido visto, comumente, como o lugar privilegiado para “colocar a teoria em prática”. No entanto, sobretudo no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, como mostrou o estudo de Buhner (2012), esse encontro é atravessado pelo estranhamento, pela tensão e pelo conflito que se instauram entre dois sujeitos antagônicos: em um extremo, está o sujeito-aluno, aprendiz de língua inglesa e das teorias linguísticas; no outro, o sujeito-professor, ensinante da língua e das teorias que supostamente aprendeu. Sob esse ponto de vista, que parece ressoar nas práticas discursivas de Oliveira e Persona, o Estágio constitui-se em uma arena de conflitos onde ocorre um embate de posicionamentos identitários.

O Estágio de Língua Inglesa torna-se, então, um espaço privilegiado para a discussão de questões que envolvem conflitos de construção identitária do/a professor/a de língua inglesa em formação. Assim, este estudo tem por objetivo tecer considerações sobre as implicações desses posicionamentos contraditórios/polarizados para a formação docente, bem como, a partir dessas implicações, discutir possibilidades de ressignificações locais para que esse espaço (o Estágio) possa promover *agência* docente. O material empírico a ser discutido constitui-se de práticas discursivas de professoras/es-licenciandos/as do 4º ano de um curso de Letras: Português e Inglês acerca de seus diferentes posicionamentos identitários durante o curso e, sobretudo, no Estágio de Língua Inglesa.

Para a discussão desse material empírico, partimos de um lugar teórico que contempla os estudos da área de formação crítica de professoras/es de línguas (JORDÃO, 2013; KUMARAVADIVELU, 2012; MONTE MÓR, 2014; PENNYCOOK, 2001; 2012; PESSOA, 2013, 2014; SILVESTRE, 2017), em diálogo com as teorizações de Bakhtin, notadamente as concepções de sujeito, língua/linguagem e alteridade. Recorremos a esses diálogos como possibilidades epistemológicas para

refletir sobre a seguinte questão direcionadora: quais as implicações de posicionamentos identitários dicotômicos de professoras/es-licenciandos/as durante o curso de Letras, sobretudo no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, para a sua formação docente?

Quanto à organização deste trabalho, além desta sessão introdutória, constam 1) uma discussão teórica sobre os diálogos que podem ser estabelecidos entre questões identitárias e agênciana formação crítica de professoras/es e as concepções bakhtinianas de língua/linguagem, sujeito e alteridade; 2) uma breve caracterização do contexto da pesquisa; 3) uma discussão das práticas discursivas dos/as licenciandos/as em Letras: português e inglês sobre seus posicionamentos contraditórios ora como alunos/as, ora como professoras/es durante o curso, à luz das teorizações bakhtinianas; e, por fim, as considerações finais.

Questões identitárias e *agência* na formação crítica de professores: diálogos com as concepções bakhtinianas de língua/linguagem, sujeito e alteridade

Não podemos separar o/a professor/a do ensino, assim como não podemos separar o/a dançarino/a da dança (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 55)².

Ser significa se comunicar. A morte absoluta (não ser) é o estado de não ser ouvido, não ser reconhecido e não ser lembrado (Ippolit). Ser significa ser para o outro, e, através do outro, para si mesmo. Uma pessoa não possui território interno soberano, ela está inteiramente e sempre na fronteira; olhando para dentro de si mesma, olha ‘dentro dos olhos do outro’ com ‘os olhos do outro’ (BAKHTIN, 1984, p. 287, grifos no original)³.

2 Texto original: “we cannot separate the teacher from teaching any more than we can separate the dancer from dancing”.

3 Texto original: “To be means to communicate. Absolute death (nonbeing) is the state of being unheard, unrecognized, unremembered (Ippolit). To be means to be for another, and through the other, for oneself. A person has no internal sovereign territory, he is wholly and always on the boundary; looking inside himself, he looks *into the eyes of another* or *with the eyes of another*”.

Os estudos sobre identidades têm sido relevantes para as áreas de ensino e aprendizagem de línguas e de formação de professoras/es de línguas. Afinal, as questões identitárias “se ligam à arte de viver; são parte da vida social humana que desenham e se deixam colorir nas/pelas práticas sociais humanas” (MATEUS, 2013, p. 101). Considerando que a sala de aula é um microcosmo do mundo real (PENNYCOOK, 2001), ela se torna um espaço privilegiado para a (re) construção de identidades.

Pessoa (2013) argumenta que nossa identidade influencia em nossas escolhas pedagógicas e, ao mesmo tempo, é influenciada por essas escolhas. Nas palavras da autora, “a decisão do que fazer em sala de aula está intimamente relacionada a quem somos (e a quem podemos ser) como professoras/es e pessoas e a quem queremos (e podemos) ser” (PESSOA, 2013, p. 303). Nessa direção, está o pensamento de Kumaravadivelu (2012), posto na epígrafe desta seção, de que professor/a e ensino são inseparáveis, assim como o/a dançarino/a e a dança. Isso quer dizer que o/a professor/a, entendido aqui como agente, como sujeito que ensina, e sua ação, ou seja, o ato de ensinar, estão imbricados e afetam-se mutuamente, não podendo ser separados. O/A professor/a, como agente, constrói o ensino, obviamente, mas, ao mesmo tempo, ele/a é construído na e pela ação de ensinar.

Pessoa (2013) e Kumaravadivelu (2012) parecem fazer coro com o pensamento bakhtiniano sobre a relação dialética dialógica entre o sujeito e o mundo. Nesse sentido, inspirado em Bakhtin, Sobral (2008, p. 232) afirma que “no sujeito está o mundo, do mesmo modo como o sujeito está no mundo: o ato do sujeito altera o mundo em que o sujeito está e esse sujeito também é alterado por esse mundo”. Partindo dessa concepção, professor/a e ensino afetam-se mutuamente durante a ação pedagógica.

Essa inseparabilidade entre professor/a e ensino está relacionada, ainda, ao argumento de Palmer (1998, p. 2), citado por Kumaravadivelu (2012, p. 2), de que “nós ensinamos quem somos [e], visto desse

ângulo, o ensino segura um espelho para a alma⁴. Essa possibilidade de reconhecimento do *eu* através do espelho do *outro* parece dialogar com a noção bakhtiniana de *alteridade constitutiva*. Como afirma Bakhtin (1984, p. 287), na epígrafe desta seção, “ser significa ser para o outro”, ou seja, a condição necessária para a constituição do eu é a presença do outro, pois só nos tornamos nós mesmos através dos outros que nos constituem. Nossas identidades são construídas nas e pelas relações com o outro, sem o qual não podemos ser, daí o papel essencial da alteridade na constituição do eu. Isso significa que o processo de *ser* é sempre atravessado pelo outro; é pelos olhos do outro que eu me enxergo verdadeiramente; eu só existo porque o outro existe.

Uma das grandes rupturas da teoria bakhtiniana foi justamente o deslocamento “do eixo do eu para o eixo do outro” (FREITAS, 2013, p. 198); por isso, Bakhtin pode ser considerado o filósofo da alteridade. Esse deslocamento é compreendido por Bakhtin a partir de três categorias que se inter-relacionam: o *eu-para-mim*, que se refere a como eu me vejo; o *eu-para-o-outro*, que diz respeito a como o outro me vê; e o *o-outro-para-mim*, que é como eu vejo o outro. Bakhtin sugere que, entre esses dois extremos: o ser-para-si e o ser-para-o-outro, ocorre “a batalha da identidade, eterna batalha” (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 209) e, nessa arena dialógica, o *tornar-se*, o *vir a ser*, tendo a constante mudança como premissa, supera a categoria estática e fixa de ser, o que leva à assunção de que “estamos sempre nos tornando os seres que somos” (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 210) com base nas relações que estabelecemos com os outros.

Essa concepção bakhtiniana de que estamos em constante movimento, em processo contínuo e instável de transformação e, sobretudo, de que somos construídos nas relações com os outros traz semelhanças com os estudos sobre questões identitárias no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, para Norton (2013), a identidade pode ser compreendida como “o modo como uma pessoa compreende seu relacionamento com o mundo, como essa relação está construída no tempo e no

4 Texto original: “We teach who we are. ... Viewed from this angle, teaching holds a mirror to the soul”.

espaço e como esta pessoa entende possibilidades para o futuro⁵” (NORTON, 2013, p. 4). Essa definição parte de uma abordagem pós-estruturalista que compreende, *grosso modo*, que as identidades não são fixas e imutáveis. Afinal, como assegura Rajagopalan (2004, p. 71),

entre os pesquisadores que se interessam pela questão da identidade, já não há mais quem, em sã consciência, acredite que as identidades se apresentam como prontas e acabadas. Pelo contrário, acredita-se, em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo.

Compreender a identidade como não fixa, em constante processo de reconstrução e como construída nas relações é fundamental para a discussão sobre os posicionamentos dicotômicos e contraditórios sugeridos nas práticas discursivas dos/as professoras/es-licenciandos/as participantes deste estudo, conforme foi brevemente discutido na sessão introdutória. Ir além do conceito de uma concepção estática e essencialista de identidade implica abrir possibilidades para que o/a professor/a-licenciando/a se veja “inteiramente e sempre na fronteira” (BAKHTIN, 1984, p. 287) entre o *eu* e o *outro* e, no caso dos/as participantes deste estudo, entre o *ser professor/a* e o *ser-aluno/a* de língua inglesa, não tendo que assumir, necessariamente, uma identidade *ou* outra, mas uma *e* outra ao mesmo tempo, abrindo-se ao diferente.

Para a discussão proposta neste estudo, é importante, ainda, considerar a concepção de sujeito bakhtiniana. Para o filósofo russo, apesar de o sujeito se definir a partir do outro, ele não é cópia desse outro, pois, concomitantemente, define esse outro. Assim, “cada sujeito é sujeito a sua própria maneira, que muda de acordo com os diferentes outros com os quais ele se relaciona: o eu é o outro do outro” (PIRES; SOBRAL,

5 Texto original: “the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future”.

2013, p. 211). Trata-se do inacabamento constitutivo do sujeito, que só se completa na relação com o outro, pois não “pode ver em si mesmo todos os aspectos que o constituem, cabendo essa tarefa aos outros” (SOBRAL, 2009, p. 123). Nessa relação de incompletude, surge o conceito de *excedente de visão*, que é aquilo que eu não consigo ver em mim, mas o outro consegue, por ocupar um lugar exotópico em relação a mim. O que eu vejo não é o mesmo que o outro vê porque eu ocupo um lugar no mundo diferente do lugar que o outro ocupa, lugar também único. Assim, o sujeito bakhtiniano é “sempre de uma incompletude fundante” (GERALDI, 2010, p. 289). Na interpretação de Geraldi (2010, p. 289-290, grifos no original),

[d]este movimento contínuo entre o eu e o outro, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude do exterior, infere-se que os *acabamentos* ou as *identidades* serão sempre múltiplas no tempo e no espaço, pois a relação nunca é com somente *um e mesmo outro* e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo.

Portanto, para Bakhtin, o sujeito é um ser-evento único e singular, que ocupa uma posição sócio-histórico-temporal, mas é, ao mesmo tempo, inconcluso, inacabado, aberto à alteridade, ao múltiplo, ao diferente. As palavras de Riobaldo, personagem do romance de Guimarães Rosa (1994, p. 24-25), parecem ecoar as de Bakhtin ao dizer que “o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”.

Nessa concepção de sujeito inacabado, de um eu formado pelo outro, encontrar-se com o outro é, então, encontrar-se consigo mesmo/a e esse encontro é sempre mediado pela língua/linguagem, pois

ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia

sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 115).

Nesse sentido, a língua/linguagem é construída nas interações sociais entre o eu e o outro, e é vista como prática social. No início do século XX, Bakhtin e seu Círculo⁶ desafiaram as concepções estruturalista e mentalista de língua/linguagem como um sistema fechado e dissociado de seu contexto de uso, argumentando em favor de uma concepção dialógica de língua/linguagem como discurso, isto é, a língua em sua integridade concreta, viva e inseparável do fluxo da comunicação verbal, e não a língua como objeto específico da linguística (BAKHTIN, 2006 [1929]). A concepção de língua/linguagem desenvolvida nas teorizações bakhtinianas prima pela dialogicidade e pelo “caráter dinâmico da língua/linguagem, que não se constitui unitariamente, mas sim como uma arquitetura de vozes discursivas/sociais” (DI FANTI, 2003, p. 102). A língua/linguagem é vista, então, como viva e dinâmica, de caráter mutável, como uma prática social que vai se construindo nas interações sociais e que, dessa forma, constitui o sujeito.

As concepções de sujeito e língua/linguagem são fundamentais para situar a discussão sobre (re)construções identitárias proposta neste trabalho, pois acreditamos que é a partir dessas concepções que nosso *agir* docente é orientado. Ao entrar para a sala de aula, nós, professoras/es, carregamos conosco nossa bagagem identitária, da qual fazem parte nossas concepções e nossos valores acumulados ao longo de nossa existência. Nesse sentido, Kumaravadivelu (2012 p. 55) apresenta o conceito de *teaching Self*, aqui traduzido como Eu-docente, que é “o eu interior que os/as professoras/es trazem consigo para a prática docente cotidiana⁷”. O autor postula que “os programas de formação docente têm a responsabilidade de encorajar e de capacitar os/as professores a refletir

6 Denomina-se Círculo de Bakhtin o grupo de intelectuais russos liderado por Mikhail Bakhtin (1895-1975).

7 Texto original: “the inner Self that teachers bring with them to the practice of everyday teaching”.

seriamente sobre como eles constroem e reconstroem o seu Eu-docente⁸” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 55).

Compreendemos que reconhecer o processo de (re)construção do Eu-docente implica, primeiramente, no reconhecimento das concepções de sujeito, de língua/linguagem e do significado de ensinar e aprender línguas que subjazem às nossas ações pedagógicas. Assim, uma concepção de sujeito do Iluminismo – como senhor de si, centralizador, controlador e essencialista – e uma concepção de língua/linguagem estruturalista – como um sistema fechado de regras destituído do contexto de uso –, provavelmente, levará ao entendimento do processo de ensino e aprendizagem como transmissão de conhecimentos, remetendo ao modelo de educação bancária (FREIRE, 2005), em que o/a professor/a é o depositante e o/a aluno/a é o depositário. Por outro lado, as concepções bakhtinianas de sujeito – como ideológico, sócio-historicamente situado, constituído na interação com o outro, sempre em processo de *vir a ser* – e de língua/linguagem – como discurso e como prática social concreta e viva – contribuem para o entendimento de que ensinar e aprender línguas é mais do que ensinar e aprender um código, ou um meio de comunicação, ou seja, é

ensinar e aprender a construir sentidos do/para/no mundo e, neste processo, aprender a posicionar-se diante dos sentidos produzidos por si e por outros, a entender como eles são constituídos, valorizados, distribuídos e hierarquizados nas comunidades interpretativas pelas quais nos constituímos enquanto sujeitos. (JORDÃO, 2013, p. 77-78).

O processo de ensino e aprendizagem de línguas sob essa perspectiva atribui aos sujeitos envolvidos um papel de *agentes* no mundo, que, constituídos na e pela língua/linguagem, mostram-se autoras/es de sua existência discursiva, responsáveis e responsivos/as.

8 Texto original: “teacher education programs have a responsibility to encourage and enable present and prospective teachers to reflect seriously on how they construct and reconstruct their teaching Self”.

Considerar os pressupostos de Bakhtin e de seu Círculo, ressignificados no diálogo com os estudos de formação de professoras/es pode contribuir, então, para que o/a professor perceba sua qualidade *agentiva*, que o/a permite criar oportunidades enriquecedoras de aprendizagem, deixando de ser um/a mero/a transmissor/a de conhecimentos e aplicador/a de teorias e passando a ser um/a intelectual transformador/a que teoriza sua prática (KUMARAVADIVELU, 2012). A ideia de *agência*, nesse caso, assume uma natureza social e discursiva e, ao mesmo tempo, envolve um processo individual de interpretação da realidade. Nessa direção, inspirada em Davies (2000), Vitanova (2005, p. 152) compreende que o conceito de *agência* está relacionado à “habilidade do sujeito de criar novas oportunidades ao instaurar sua voz⁹”. Essa concepção ressoa o pensamento bakhtiniano de que o sujeito é constituído pela linguagem e de que é autor de sua existência discursiva. Afinal, como posto na epígrafe desta seção, para Bakhtin, a própria ideia de existir está relacionada a ter uma voz, pois “ser significa se comunicar. A morte absoluta (não ser) é o estado de não ser ouvido, não ser reconhecido e não ser lembrado” (BAKHTIN, 1984, p. 287). Além disso, Bakhtin ressalta que “uma pessoa não possui território interno soberano”, ela vive sempre na fronteira entre ela mesma e o outro”. Isso leva Vitanova (2005, p. 154) à compreensão – com a qual comungamos – de que “é impossível ter a própria voz sem se apropriar das palavras do outro”, uma vez que nossos discursos são sempre uma resposta a outros discursos. No entanto, nossa resposta é carregada de valores e de uma entonação única e irrepetível, o que permite a criação de novos significados.

Na discussão do material empírico, veremos como essas teorizações dialogam com as construções identitárias de professoras/es-licenciandos/as, mas, antes, apresentamos uma breve caracterização do contexto da pesquisa.

9 Texto original: “the self’s ability to create new opportunities in establishing one’s voice”.

Contexto da pesquisa

Este estudo tem como aporte metodológico a abordagem qualitativa de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2013). O material empírico constitui-se de práticas discursivas de professoras/es-licenciandos/as do 4º ano do curso de Letras: Português e Inglês de uma universidade pública de Goiás. O ponto de partida para a geração desse material foi uma atividade motivada pelo texto “A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: Estágio, identidade e agência”, de Jordão e Buhner (2013)¹⁰.

Como se tratava de uma atividade que serviu de instrumento avaliativo para a disciplina de Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, ministrada pela primeira autora deste texto, 20 professoras/es-licenciandos/as a realizaram. No entanto, para fins deste estudo, foram selecionados/as apenas sete, sendo seis professoras-licenciandas, aqui denominadas¹¹ Cardoso, Machado, Oliveira, Persona, Sá e Vieira; e um professor-licenciando, denominado Lima. A atividade contava com dez questões, mas, para este estudo, foi considerada apenas a primeira questão, que foi respondida anteriormente à leitura do texto:

10 Nesse texto, que é um recorte da tese de Buhner (2012), já mencionada anteriormente, as autoras discutem os conflitos inerentes aos “posicionamentos do professor pré-serviço durante o curso de Letras, ora como aluno e ora como professor de língua” (JORDÃO; BUHRER, 2013, p. 673), sobretudo durante o Estágio Curricular Supervisionado. Com base em estudos pós-coloniais como os de Bhabha, Hall e Derrida, as autoras defendem que o aluno-professor deve conceber o Estágio como um *terceiro espaço*, um espaço *hibridizado* que “oferece uma oportunidade de *agência* aos sujeitos nesta etapa de sua formação” (JORDÃO; BUHRER, 2013, p. 669).

11 Os/As participantes desta pesquisa escolheram ser identificados pelo último nome, exceto Persona, que é um codinome.

Quadro 1 – Atividade que originou as práticas discursivas analisadas neste estudo.

QUESTÃO PRÉ-TEXTUAL

Durante o curso de Letras, você tem se sentido, na maior parte do tempo, aluno/a, aprendiz de inglês, devido ao cunho teórico do curso?
professor/a de inglês, devido ao cunho prático do curso?
aluno/a e professor/a de inglês ao mesmo tempo?

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo.

As próximas seções tratam da discussão dessas práticas discursivas à luz da perspectiva bakhtiniana.

***“Eu não passo muita credibilidade como professora e eu ainda não me sinto confortável nessa posição”*: discussão das práticas discursivas dos/as professoras/es-licenciandos à luz de teorizações bakhtinianas**

Os/As sete professoras/es-licenciandos/as participantes deste estudo afirmam que, por diferentes motivos, se sentiram na maior parte do tempo, durante o curso de Letras, 1) apenas alunos/as de inglês ou 2) alunos/as durante os primeiros anos do curso e professoras/es nos dois últimos. Dentre os motivos apontados, estão os problemas com a língua inglesa:

Me sinto só aluna por não dominar o conteúdo da língua inglesa. (MACHADO).

Me sinto aluno, aprendiz de inglês, devido ao cunho teórico do curso, pois não me sinto capacitado para dar aula de inglês, mas continuo aprendendo a cada dia no curso. (LIMA).

Nessas falas, parece evidente que o que leva Machado e Lima a se colocarem na posição de apenas alunos/as durante o curso são questões ligadas às dificuldades com a língua inglesa. Machado diz “não dominar o conteúdo da língua inglesa” e Lima “não [se sente] capacitado

para dar aula de inglês”. Antes de mais nada, cabe problematizar, aqui, as concepções de língua e, conseqüentemente, de ensino e aprendizagem que subjazem a essas práticas discursivas. O que seria “dominar o conteúdo da língua inglesa”? E o que significa “estar capacitado” para ensiná-la? Que tipo de “Eu-docente” (KUMARAVADIVELU, 2012) Machado e Lima estão levando (ou pretendem levar) para a sala de aula?

Compreendemos que uma língua só pode ser dominada se entendida como um sistema fechado de regras. Caso contrário, tal façanha torna-se praticamente impossível. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, com a qual comungamos, só é possível compreender a língua no uso que os/as falantes fazem dela, pois ela é viva, concreta e está em constante processo de mudança. Nas palavras de Bakhtin (2006, [1929], p. 91), “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta”.

O discurso de Lima parece partir do pressuposto de que ele ainda não está *pronto* para ser professor, de que ainda não atingiu todas as habilidades que, no imaginário dele, deve atingir para se sentir “capacitado para dar aula de inglês”. As dificuldades de Machado e Lima de se posicionarem como professoras/es parecem residir, então, no fato de acharem que não têm conhecimento linguístico suficiente para assumir tal função. Ambos carregam, em seu Eu-docente, a ideia de que para ser professor/a de inglês, é preciso estar “preparado”, *pronto*, e isso, na concepção delas/es, só acontece quando se tem “domínio” da língua. Compreendemos que essas práticas discursivas são ecos de uma concepção essencialista de sujeito e de língua/língua – que, infelizmente, tem sido a dominante nos cursos de formação de professoras/es de línguas –, em que são esperadas posições fixas e estáveis do/a aluno/a, como receptor de conteúdos da língua; e do/a professor/a, como transmissor desses conteúdos. Isso resulta numa concepção bancária de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2005), em que se pressupõe a necessidade de dominar a teoria para depois colocá-la em prática, como se uma viesse primeiro do que a outra. Um olhar bakhtiniano sobre essa questão levaria à compreensão de que não há teoria sem prática, ou seja, de que elas coexistem num mesmo espaço.

Não pretendemos, aqui, negar que há repertórios linguísticos que são imprescindíveis ao/à professor/a de inglês, tampouco que o/a professor/a não precisa ter conhecimentos praxiológicos, mas o que queremos enfatizar é que a busca por uma identidade docente *pronta, terminada* pode ser frustrante para o/a professor/a-licenciando/a, assim como o anseio por “dominar” a língua. Como nos lembra Bakhtin, estamos sempre nos tornando os seres que somos, pois somos sujeitos inconclusos e inacabados, estamos sempre mudando, por isso nunca estaremos, verdadeiramente, *prontos*.

As práticas discursivas de Vieira e Sá também parecem revelar conflitos identitários e, sobretudo, uma visão dicotômica entre teoria e prática:

Sinto-me, na maior parte do tempo, como aluna, aprendiz de inglês, devido ao cunho teórico do curso, pois o que vemos no curso não nos dá base de conteúdo, quando chegamos na escola temos que aprender para ensinar. (VIEIRA).

O cunho teórico que o curso oferece é fundamental para nossa formação e as aulas de Estágio nos fazem sentir professores, pois as outras aulas não nos permitem esse contato. Muitas vezes, em determinadas aulas, eu me perguntava como isso vai me servir ou contribuir para mim dentro de uma sala de aula. (SÁ).

Em suas práticas discursivas, Vieira e Sá deixam transparecer que os conhecimentos acessados durante o curso não correspondem à realidade com a qual se deparam no Estágio, o que leva Vieira a pressupor que é preciso “aprender para ensinar quando cheg[a] na escola” e Sá a se questionar sobre “como isso vai [lhe] servir ou contribuir para [ela] dentro de uma sala de aula”. Partindo do pensamento dialógico bakhtiniano de que nossos discursos são povoados pelos discursos de outros, compreendemos que as práticas discursivas das professoras-licenciandas podem estar relacionadas a tendências essencialistas que preveem a existência de uma teoria universalizante que dê conta de todos os problemas reais de sala de aula, independentemente do contexto em que esses problemas surgem. Vieira, aparentemente, parte dessa perspectiva ao

afirmar que o que vê “no curso não dá base de conteúdo” e Sá parece não perceber relações entre o que aprende nas disciplinas do curso e a realidade da sala de aula. Essa não correspondência entre o que elas chamam de “bases teóricas” do curso e a realidade da escola parece causar uma certa frustração nas professoras-licenciandas, a ponto de Vieira compreender que “ter que aprender para ensinar” é algo negativo. Diferentemente dessa concepção, Pennycook (2012) afirma que os/as professoras/es precisam estar atentos/as às limitações e às possibilidades informadas pelo contexto de ensino local. Ou seja, temos *mesmo* que aprender para ensinar, pois cada momento é único, singular, irrepetível e surge em um momento sócio-histórico diferente. Ter “que aprender para ensinar” durante a ação pedagógica é *práxis* (FREIRE, 2005), é reflexão e ação, é a teoria que surge da prática e que, por sua vez, informa a teoria. Fazendo uma analogia com o pensamento bakhtiniano sobre a filosofia do ato, a superação do dualismo entre o mundo da teoria e o mundo da vida só será alcançada “ao se orientar a partir do vivido, do interior do mundo da vida e não a partir da cognição teórica” (FREITAS, 2013, p. 186). Nas palavras do próprio Bakhtin, “é apenas de dentro do ato realmente executado, que é único, integral e unitário em sua responsabilidade, que nós podemos encontrar uma abordagem ao Ser único e unitário em sua realidade concreta” (BAKHTIN, 1993, p. 45). Cabe acrescentar, ainda, que essa concepção de que existe uma teoria absoluta e universal que pode ser transposta para a prática parece ir contra o pensamento bakhtiniano de que nossas ações deixam nossa assinatura, nossa marca, que é única e irrepetível.

A prática discursiva de Persona também aponta para a não correspondência entre teoria e prática e para seus posicionamentos conflituosos como professora e como aluna:

Eu me sinto aluna, aprendiz de inglês, devido ao cunho teórico do curso, pois durante o curso, as aulas de língua inglesa não são voltadas para um ensino prático, que exemplifique como o aluno/professor pode aplicar aquela teoria na prática, são aulas que só ensinam conteúdo, o ensino da prática docente fica a cargo apenas das aulas de Estágio e, para mim, elas não são

suficientes pra fazer eu me sentir professora. (...) eu não passo muita credibilidade como professora e eu ainda não me sinto confortável nessa posição. Tem que ter muita responsabilidade para atuar em sala de aula e eu não me sinto preparada para essa responsabilidade. (PERSONA).

Persona diz se sentir apenas aluna, aprendiz de inglês, porque lhe são negadas durante as aulas de inglês do curso as formas de aplicabilidade dos conteúdos. A solução parece vir das aulas de Estágio, pois essas, sim, contemplam “o ensino da prática docente” (a fala de Sá, discutida anteriormente, também parece partir desse ponto de vista); no entanto, essas aulas ainda “não são suficientes” para que Persona se perceba como professora. O desejo de Persona de ter aulas em que se “exemplifique como o aluno/professor pode aplicar [a] teoria na prática” parece estar relacionado a uma concepção de professor/a como um aplicador/a de teorias, que espera que o curso de formação seja uma fonte inesgotável de métodos infalíveis, prontos para serem aplicados na realidade escolar. Em direção contrária a essa concepção, autores como Pennycook (1989) e Kumaravadivelu (1994, 2012) têm argumentado em favor de uma perspectiva do pós-método, que busca “equipar os/as alunos/as-professoras/es com conhecimento, habilidade, atitude e autonomia necessários para desenvolverem por si mesmos/as uma práxis que seja sistemática, coerente e relevante” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 10).

Compreendemos o desejo da professora-licencianda de encontrar, durante sua formação, modelos de aplicabilidade das teorias. Acreditamos que é, de fato, importante que o/a professor/a-licenciando/a tenha contato com métodos de ensino variados durante o curso. A questão é que a utilização *exclusiva* de métodos pré-concebidos é improvável de acontecer, já que os métodos “reflete[m] uma visão particular do mundo” (PENNYCOOK, 1989, p. 589) que não podem (ou pelo menos, não devem) ser generalizada. Assim, discussões mais críticas sobre métodos e contexto de ensino deveriam ser feitas de modo que se pudessem evitar frustrações como as evidenciadas pelos/os professoras/es-licenciandos/as

deste estudo, levando-os/as a não se sentir confiantes na posição de professoras/es.

O discurso de Persona ressalta, ainda, que “tem que ter muita responsabilidade para atuar em sala de aula”. Concordamos com a professora-licencianda que a profissão docente requer mesmo muita responsabilidade, pois vai muito além de ensinar e aprender conteúdos pré-concebidos, via métodos universalizantes, e envolve “ensinar e aprender a construir sentidos do/para/no mundo” (JORDÃO, 2013, p. 77), com vistas a transformações sociais que amenizem o sofrimento humano. Nesse sentido, a educação é uma resposta responsável que se pode dar aos/às outros/as e um dos seus grandes desafios é “garantir o conhecimento do mundo e o reconhecimento do outro” (KRAMER, 2013, p. 31).

Essa segmentação entre teoria e prática, aparentemente influenciada pela organização do curso, leva Persona a ter uma imagem desacreditada de si mesma na posição de professora, como sugere o trecho “eu não passo muita credibilidade como professora e eu ainda não me sinto confortável nessa posição”. Novamente, como já mostraram os discursos de Machado e Lima, há um anseio por uma identidade docente legítima, marcada pela fixidez e pelo acabamento, que leva o/a professor/a-licenciando/a a esperar por receitas sobre como agir, sobre que caminho seguir e, conseqüentemente, à falta de *agência*.

Nas falas de Cardoso e Oliveira, percebemos que se instaura uma dicotomia entre ser aluna e ser professora, disposta em duas temporalidades distintas: um tempo para a teoria (até o segundo ano do curso) e um tempo para a prática (a partir do terceiro ano):

Me senti como aluna até o segundo ano e, a partir do terceiro, me senti como professora. (CARDOSO).

Até o segundo ano, eu me sentia como simplesmente aluna, mas após a finalização do Estágio I do ano passado passei a me sentir professora. (OLIVEIRA).

Compreendemos que o discurso dessas duas professoras-licenciandas estabelece relações com a própria organização curricular do curso de Letras em foco neste estudo, em que se pressupõe uma formação teórica nos dois primeiros anos do curso e, somente a partir do 3º ano, com os Estágios supervisionados, tem-se o contato com a realidade escolar. Esse contato com a realidade escolar, aparentemente, é o que faz com que Cardoso e Oliveira se sintam na posição de professoras. Sentimos ressoar nessas falas, uma vez mais, a ideia de que o Estágio é o lugar de aplicação imediata dos conhecimentos aprendidos durante a formação. Contrariamente a essa concepção, defendemos que teoria e prática são inseparáveis.

Ainda dialogando

Para uma melhor compreensão sobre a inseparabilidade de teoria e prática, recorreremos à noção de *ambivalência carnavalesca* de Bakhtin. Segundo Kramer (2013, p. 37), “em oposição à unidade dos contrários, a ambivalência carnavalesca reúne o que seria aparentemente incompatível: riso e choro, sério e grotesco, profano e sagrado, vida e morte, o homem e a besta”, colocando em cena a coexistência de opostos. Partindo dessa dialética dialógica bakhtiniana, é possível pensar possibilidades para que teoria e prática não ocupem espaços distintos durante o curso de formação (e nem nos discursos dos/as professoras/es-licenciandos/as), mas que sejam levadas a assumir uma relação de coexistência no mesmo espaço. De maneira semelhante, sob essa perspectiva, os posicionamentos identitários de professor/a e aluno/a podem ser percebidos como coexistentes, habitando o mesmo corpo, o corpo do/a professor/a-licenciando/a do curso de Letras: Português e Inglês, que, mesmo não tendo como negar sua condição de aluno/a, acadêmico/a do curso, aprendiz de inglês, consegue se perceber, ao mesmo tempo, como professor/a, *agente transformador/a*.

Cabe ressaltar que a ambivalência, para Bakhtin, tem um sentido crítico e não anula a presença de conflitos, “as contradições permanecem vivas e tensas; em vez de evolução, temos a explosão, um piscar de olhos em que tudo permanece e ao mesmo tempo muda”

(KRAMER, 2013, p. 37). Acreditamos que é justamente nesse clima vivo de tensão e explosão que as transformações ocorrem e que as identidades são (re)construídas.

O encontro nada harmonioso entre os dois apontamentos de sujeito (CARVALHAES; MARQUEZ, 2014) latentes nas práticas discursivas analisadas, o sujeito-aluno aprendiz de inglês e o sujeito-professor ensinante de inglês, teve como palco o Estágio supervisionado de língua inglesa; por isso, o Estágio é compreendido, aqui, como um espaço privilegiado para discutir essas questões. No entanto, para que esse espaço possa oferecer possibilidades de promover a (re) construção de identidades e *agência* docente, acreditamos serem necessárias ações pedagógicas que ajudem os/as professoras/es-licenciandos/as a compreender que essas dicotomias devem ser superadas, já que elas/es parecem não conseguir perceber isso sozinhos/as, carecendo de um *excedente de visão*.

Acreditamos que esse *excedente de visão* pode ser oferecido pelos/as professoras/es formadoras/es do curso de Letras – não apenas os do Estágio Supervisionado –, conferindo aos/às professoras/es-licenciandos/as outras perspectivas a partir de uma posição exotópica¹². Algumas ações que, no nosso entendimento, podem contribuir para isso é a transformação dos espaços dos cursos de formação docente – incluindo, aqui, os Estágios supervisionados – em espaços dialógicos que estimulem a pesquisa dos/as professoras/es-licenciando/as sobre suas próprias práticas, estabelecendo relações de colaboração entre a escola e a universidade (BORELLI, 2018; BROSSI; ROSA-DASILVA, 2016; MATEUS, 2013, 2014; SILVESTRE, 2017). Nessa direção, em consonância com as teorizações bakhtinianas, Kumaravdivelu (2012, p. 90, grifo no original) argumenta que “pesquisa

12 Vale ressaltar, ainda que não compreendemos essa posição exotópica como exclusividade do/a professor/a formador/a: o/a aluno/a pode ser um excedente de visão para o/a professor/a também. Apesar de o/a professor/a formador/a ocupar uma posição hierárquica superior ao/à professor/a-licenciando/a, pensamos que deve haver uma relação colaborativa, *dialógica*, mais *isonômica*, em que um se vê pelos olhos do outro, através do espelho do outro.

docente é pesquisa dialógica¹³”, ou seja, para o autor, a pesquisa da prática docente só pode ser pensada em colaboração com todos/as os/as envolvidos/as no processo, ou seja, dialogicamente.

Pensar a formação de professoras/es de línguas, sobretudo o Estágio Supervisionado, sob a perspectiva bakhtiniana, implica no reconhecimento da importância do *diálogo* nas relações – entre a escola e a universidade, entre os/as professoras/es formadoras/es e os/as professoras/es-licenciandos/as, etc. –, valorizando os conflitos. Cabe ressaltar que o diálogo, no sentido bakhtiniano, é compreendido não apenas como um espaço de harmonia e de compreensão mútua, mas como um lugar de tensões, “um campo de luta, de confronto entre diferenças, estando seu aspecto principal no fato de que somos seres relacionais, seres que vivem e se constituem nas relações uns com os outros, que se formam nos diálogos que travam ao longo da vida” (SOBRAL, 2008, p. 222). Vale enfatizar, ainda, que Bakhtin é considerado o filósofo do diálogo e da alteridade. Para ele, a própria vida humana é dialógica por natureza, e, por isso, viver significa tomar parte no diálogo. É nessa relação de alteridade constitutiva que nasce o sujeito dialógico bakhtiniano, que é, ao mesmo tempo, singular e social, pois sem deixar de ser ele mesmo, vai se alterando nas relações com os outros, e, a partir dessas relações, por meio da língua/linguagem como prática social, deixa sua assinatura única no mundo, exercendo um papel de *agente* responsável por suas ações.

Finalizando o diálogo

A discussão do material empírico deste estudo mostrou que os posicionamentos identitários dicotômicos dos/as professoras/es-licenciandos/as durante o curso de Letras, sobretudo no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, trouxeram implicações para a sua formação docente, como: sensação de despreparo e insegurança para atuar como docentes, seja por desconhecimento dos conteúdos a serem ensinados na língua inglesa, das questões metodológicas ou até mesmo da própria

13 Texto original: “teacher inquiry is dialogic inquiry”.

proficiência na língua. O posicionamento identitário de aluno/a em oposição ao de professor/a colocou o/a professor/a-licenciando/a em um lugar passivo, de espera (por regras, por métodos, por receitas), o que, a nosso ver, implicou na falta de *agência*.

Assim, como possibilidades para que o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa possa promover ressignificações locais e *agência* docente, defendemos que o/a professor/a-licenciando/a precisa do *excedente de visão* proporcionado pelo/a professor/a formador/a – não só o/a professor/a do Estágio, mas todos/as os professoras/es do curso – para se reconhecer não como aluno/a ou como professor/a, mas como *agente* (JORDÃO; BUHRER, 2013) que, apropriando-se dos discursos alheios, (re)constrói sentidos para seu mundo por meio de respostas responsáveis, imprimindo sua assinatura única e irrepetível. Cabe, então, ao/a professor/a formador/a perceber-se, também, como um/a intelectual transformador/a (KUMARAVADIVELU, 2012), responsável e responsável, que faz de suas aulas espaços para a “expansão de perspectivas” (MONTE MÓR, 2014) de seus/suas alunos/as, abrindo possibilidades para a (re)construção das identidades e para a *agência* construída no processo discursivo.

Portanto, o Estágio de Língua Inglesa deve ser compreendido não como o lugar em que o/a licenciando/a, na posição de professor/a, coloca em prática a língua e a teoria aprendidas durante o curso, mas como “um complexo e intenso microcosmo da educação¹⁴” (PENNYCOOK, 2012, p. 137), em que os/as professoras/es-licenciandos/as tentam conciliar: a praxiologia adquirida durante a formação; a história, as crenças e as práticas arraigadas que trazem consigo; e as limitações e possibilidades apresentadas pelo contexto de ensino local. É preciso haver uma superação das dicotomias *teoria-prática* e *professor/a-aluno/a*, por meio da *práxis*, que permite aos/as professoras/es-licenciandos/as se perceberem não como aplicadoras/es de teorias, mas como teorizadores da prática, não como aluno/a depositário ou professor/a depositante, mas como *agentes* transformadoras/es.

14 Texto original: “a complex and intense microcosm of education”.

Referências

BAKHTIN, M. *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

_____. *Para uma filosofia do ato*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (tradução não revisada, exclusiva para uso didático e acadêmico) da edição americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BORELLI, Julma. D. V. p. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professoras/es de inglês*. 222f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BRITO, C. C. p. Olhares sobre as práticas de linguagem na aula de língua inglesa em contexto de estágio supervisionado. *Raído*, Dourados, MS, v. 8, n. 15, jan./jun., p. 117-134, 2014.

BROSSI, G. C.; SILVA, V. R. da. Ações pedagógicas voltadas para os letramentos críticos: uma proposta para o estágio supervisionado de Língua Inglesa. *Revelli*, v.8, n. 3, p. 203-230, out. 2016. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/5450/3808> Acesso em: 03/09/2018.

BUHRER, E. A. C. *Identidade e hibridismo: discutindo a condição de aluno-professor no estágio supervisionado em língua inglesa*. 223f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CARVALHAES, W.; MARQUEZ, E. Língua como interação verbal: a síntese dialética proposta por Bakhtin. *Revista da UIIPS*, n. 6, v. 2, p. 97-114, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed). *The landscape of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Veredas*, v. 7, n. 1 e n.2, p. 95-111, 2003.

FREIRE, p. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. de A. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 183-199.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 279-292.

JORDÃO, C. M. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 77-91.

JORDÃO, C. M.; BUHRER, É. A. C. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. *Educação e Realidade*, v. 38, n.2, p. 669-682, 2013.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 29-46.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

_____. *Language teacher education for a global society*. New York: Routledge, 2012.

MATEUS, E. Conversa com Elaine Mateus. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-111.

_____. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.30, n.03, p. 355-384, Julho-Setembro, 2014.

MONTE MOR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. *Polifonia*, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

NORTON, B. *Identity and language learning: extending the conversation*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters, 2013.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 589-618, 1989.

_____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. *Language and mobility: unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PESSOA, R. R. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 299-306.

_____. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 2, p. 353-372, 2014.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov. *Bakhtiniana*, v. 8, n. 1, p. 205-219, 2013.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RIBEIRO, N. B. O discurso da relação entre teoria e prática na formação do professor de português. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 271-292, dez. 2013.

ROSA, G. *Grande sertão: veredas*. Editora Nova Aguilar, 1994.

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

SOBRAL, A. A concepção de sujeito do Círculo. In: SOBRAL, A. (Org.). *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 47-60.

_____. O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 1, n. 11, p. 219-235, jul. 2008.

VITANOVA, G. Authoring the self in a non-native language: a dialogic approach to agency and subjectivity. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Ed.). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 149-170.

6.

“FALAR DE ‘SELFIE’ TAMBÉM É FALAR DE RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE”: PROBLEMATIZAÇÕES REALIZADAS POR PARTICIPANTES DE UM CURSO DE EXTENSÃO

RICARDO REGIS DE ALMEIDA
BARBRA SABOTA

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta de influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 1996, p. 53).

Palavras iniciais¹

Esta epígrafe diz muito sobre nosso tema, apesar do espaço de tempo que separa esses dois estudos na cronologia da vida. Gostar de ser gente e de se desafiar a reler o mundo tal como está, colocando sua presença nele como possibilidade de mudar o mundo (LOPES; BORGES, 2015) é algo que temos aprendido com cada uma das leituras que fazemos dentro dos estudos das perspectivas críticas e agora sobre o desafio de trazer a decolonialidade para a sala de aula de línguas. Mais

1 Gostaríamos de agradecer ao pesquisador, professor, poeta/escritor e caro amigo Pedro Ivo da Silva pela leitura atenta da versão final deste capítulo e por suas valiosas considerações que muito contribuíram para nosso debate e aprimoramento do texto.

forte ainda é a ligação dessa epígrafe com nosso tema, afinal, o ato de mostrar-se em redes sociais pode ser visto como um ato de releitura de si, de enfrentamento e de ressignificações a respeito de questões de autoimagem e da própria vida, o que pode se ligar a este transformador ato de gostar de ser gente. Por isso a escolhemos para abrir este capítulo, que é fruto de reflexões que emergiram durante a defesa de Mestrado do primeiro autor, realizada no ano de 2017. À ocasião, uma das professoras que compunham a banca sugeriu que problematizações feitas sobre o tema que nomeia a subseção *There's no age for selfies* deveriam ser revisitadas a fim de demonstrar com mais ênfase em que medida a prática de tirar *selfies* poderia integrar reflexões pautadas nas perspectivas críticas. Esta sugestão tem nos acompanhado desde então e vez ou outra nos cruza a mente, o que nos impeliu a propor as questões que ora apresentamos. Nesse sentido, este texto é fruto de um recorte de problematizações realizadas na dissertação feita pelo primeiro autor e orientada pela segunda autora e surge do apontamento feito pela professora durante a defesa de Mestrado. O fato de ter surgido da inquietação de duas pesquisadoras e um pesquisador justifica a relevância do tema, no entanto, pensamos que um evento social tão presente em nossos dias e que tem se fortalecido em redes sociais como movimentos de afirmação pessoal e protagonizado debates em família e círculos de amizade pode ser de interesse para um público maior, por isso, optamos por problematizá-lo em uma união de olhares e convidamos o/a leitor/a para pensar conosco sobre *selfies* e sua pertença aos temas vivenciais sob um olhar crítico.

Nosso objetivo é, portanto, revisitar e rediscutir como as interações que ocorreram no encontro supracitado perpassaram questões de raça, gênero e sexualidade. Com base nas falas dos/as participantes da pesquisa e em estudiosos/as da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (MOITA LOPES, 2006a, 2006b, 2013; PENNYCOOK, 2001, 2004, 2006, 2012; PESSOA, 2014; URZÊDA-FREITAS, 2012, 2018), advogamos pela possibilidade de performar identidades e posturas epistemológicas e insistimos na proposição de voltarmos o nosso olhar novamente para as discussões a respeito de *selfies* e trazemos neste capítulo uma nova roupagem para as problematizações feitas no texto da disser-

tação. Contudo, desta vez, trazemos à baila as contribuições de autoras/es da teoria decolonial (BALLESTRIN, 2013; BORELLI, 2018; MALDONADO-TORRES, 2007; WALSH, 2007) e de outras leituras feitas após o Mestrado. Assim, o capítulo está organizado da seguinte maneira: inicialmente levantamos algumas considerações sobre as contribuições de leituras nas perspectivas críticas e na decolonialidade, na sequência trazemos uma breve descrição do contexto de realização do estudo, bem como apresentamos algumas das decisões tomadas sobre como estudamos o material empírico construído. Em seguida, recortes do material e visões teóricas são entretecidas para subsidiar o estudo do material empírico. Finalizando o texto, temos nossas considerações transitórias sobre o impacto dessas leituras para nós, pesquisadores e para a área, como acreditamos a partir da revisitação do objetivo proposto para este estudo.

Contribuições teóricas

Borelli e Pessoa (2011), no esteio das reflexões de Moita Lopes (2006a), argumentam que estudos recentes realizados no campo da LA têm revisado seus princípios teórico-metodológicos e proposto caminhos *mais críticos* por parte dos/as linguistas aplicados/as. Como exemplo, as autoras mencionam estudiosos/as que defendem a LA como prática problematizadora (CAVALCANTI, 2006; MOITA LOPES, 2006a, 2006b, 2013; PENNYCOOK, 2001, 2004, 2006, 2012), a qual elas alegam ter por objetivo maior “questionar tudo o que é visto como pronto ou estabelecido, expondo as relações de poder que as subjazem e contribuem para sua manutenção” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 17). Para as estudiosas, a LA vista sob essa ótica nos provoca a pensar que todo conhecimento é contingente, parcial e reflete historicamente os interesses de quem o produz, o que equivale dizer em termos de ciência tradicional, da classe dominante, que por meio de silenciamentos e descredibilização de pontos de vista impõem sua versão de mundo, de história e de ciência. Em outras palavras, a ciência moderna oprimiu vozes e, com elas, subjetividades, o que tem sido chamado por Sousa

Santos (2010) e por Grosfoguel (2013, p. 74) de epistemicídio, ou o “extermínio do conhecimento e dos meios de aprender”².

Como proposta de redescritção e rearticulação do conhecimento produzido na Linguística Aplicada (LA), Pennycook (2001) apresenta a Linguística Aplicada Crítica (LAC) como uma nova episteme que, embora trate de assuntos já abordados pela primeira, tais como tradução, ensino, aprendizagem, letramentos, ambientes de trabalho etc., busca agora entendê-los “a partir de uma perspectiva que supere as teorias fundamentadas em ideias de base estruturalista, num constante questionamento sobre o que é ser crítico e as implicações políticas e sociais que permeiam os domínios da linguagem” (PEREIRA, 2007, p. 27). Assim, Pennycook (2001) advoga que a LAC tem como um de seus principais objetivos relacionar aspectos micros como a sala de aula, textos e conversações a relações políticas, sociais e culturais mais amplas, em busca de novos modos de pensar e agir pautados em uma prática contínua e reflexiva que visa integrar pensamento, desejo e ação, caracterizando, assim, a noção de práxis defendida pelo autor.

Em contrapartida, como o próprio linguista afirma, “a LAC não está preocupada em somente relacionar o contexto de uso da língua/linguagem a contextos sociais, mas, sim, em fazer isso de um ponto de vista que enxerga as relações sociais como problemáticas”³ (PENNYCOOK, 2001, p. 6). Desse modo, a LAC traz à baila questões críticas mais amplas relacionadas ao acesso, à disparidade, à diferença, ao racismo, à ética, à resistência e ao poder insistindo em uma compreensão social e histórica de como as práticas sociais se constituíram da forma como elas se apresentam no mundo atual (PENNYCOOK, 2001).

Acreditamos ser relevante ressaltar que a pluralidade de perspectivas críticas no bojo de estudos inscritos na nos permite transitar entre tais teorias sem que precisemos, necessariamente, nos apoiar em um único viés ou caminho para que possamos agir criticamente (ALMEIDA,

2 Versão original: “the extermination of know ledge and ways of knowing”.

3 Versão original: “Critical applied linguistics is concerned not merely with relating language contexts to social contexts but rather does so from a point of view that views social relations as problematic”.

2017). No entanto, apostamos na existência de (des)encontros entre as perspectivas críticas de ensinar e aprender LE/LA que nos permitem acreditar numa educação linguística que abranja “domínios culturais e políticos mais amplos” (PESSOA, 2017, p. 13), como os de caráter político, ético, social, problematizador, incerto, movente e transgressor, além de preocupada em abordar questões de desigualdade, poder, preconceito, raça, racismo, etnia, sexo, sexualidade, identidade, diferença, diversidade cultural, silenciamento, opressão, cidadania etc.

Moita Lopes (2006b) aponta que uma das grandes preocupações contemporâneas de pesquisadoras/es que atuam nas ciências sociais parece estar relacionada à reinvenção da vida social, o que, para o autor, “inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (p. 85). Assim, a LA e outros campos do saber têm se pautado em uma problemática bastante desafiadora, resumida por Moita Lopes (2006b, p. 86) nas seguintes palavras:

[...] como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros.

A partir do que foi exposto acima, o autor propõe a formação de uma coligação anti-hegemônica, a qual tem origem no sofrimento humano compartilhado por todas as pessoas marginalizadas, ao mesmo tempo em que propõe outras formas de conhecimento e modos de vida que não permitam a sua categorização em termos de relevância para a vida social (MOITA LOPES, 2006b). Para a concretização de tal projeto, ele alega ser necessário, primeiramente, *pensar o mundo por um olhar não ocidentalista*, pois entende que o modo eurocêntrico de produzir conhecimento eliminou e continua inviabilizando outras possibilidades de ser e de atuar no mundo social. Isto se deve ao fato de que a lógica da episteme ocidentalista auxilia na perpetuação de escolhas

paradigmáticas perversas e institucionalizadas, bastante comuns na globalização, bem como produz conhecimento de uma forma que não contempla “o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e seus desejos” (MOITA LOPES, 2006b, p. 87).

Com base na proposta do autor, temos nos deixado seduzir, assim como Pessoa e Hoelzle (2017), pelo Pensamento Decolonial, que, de acordo com as estudiosas, “é epistêmico, teórico e político”, além de responsável por nos permitir “compreender a “matriz de poder colonial” presente nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (p. 787, grifos no original). Nesse sentido, Ballestrin (2013) nos lembra que a colonialidade se manifesta em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. No que tange à colonialidade do poder, Borelli (2018), no esteio de reflexões de Quijano (2005), argumenta que a ideia de raça foi um conceito fundamental para viabilizar a imposição, a exploração e a divisão de trabalho durante o processo de colonização. Sobre a colonialidade do saber, a estudiosa afirma que se trata de uma lógica que nega e exclui outras formas de conhecimento. Essa exclusão se dá principalmente sob a justificativa da objetividade e universalidade responsáveis por tornar os conhecimentos válidos. Já a colonialidade do ser diz respeito à necessidade de compreender seus efeitos não somente na mente dos sujeitos subalternos, mas também nas experiências vividas por elas/es (BORELLI, 2018).

Combater a colonialidade do saber consiste em um exercício constante de mudança de perspectiva. É buscar entender a sala de aula como um espaço de construção de saberes que, de fato, emergem da interação e das ressignificações buscadas pelos/as agentes da aprendizagem: professoras/es e alunos/as. Na intenção de girar o nosso olhar, a construção do material empírico da dissertação (ALMEIDA, 2017) buscou nos participantes do estudo quais seriam seus interesses e suas pautas, conforme apresentamos a seguir.

Construção do material empírico

O contexto em que este estudo se desenvolveu foi um curso de extensão intitulado *Speak up – Write down! Critical speaking and writing*, que teve por objetivo oportunizar o debate crítico, em inglês, de temas sociais e políticos que fossem relevantes para os/as participantes e que emergissem de suas sugestões. O curso teve carga horária total de 60 horas, cerca de 2 horas e 30 minutos por encontro, e foi realizado entre os meses de setembro de 2015 e março de 2016.

Os temas foram sugeridos pelos/as próprios/as participantes e elas/es decidiam se a problematização do tema em pauta deveria ser estendida para o próximo encontro ou substituída por outro assunto. As discussões também foram mediadas pelos/as próprios/as participantes do curso, que, voluntariamente, se dispuseram a procurar e a escolher os materiais (textos, vídeos, desenhos, músicas, reportagens, notícias e canais do *YouTube*) utilizados como base para as discussões durante os encontros.

Embora tenhamos utilizado diferentes fontes de pesquisa para a construção do material empírico do estudo, tais como as interações registradas em áudio e vídeo, entrevistas semiestruturadas, roda de conversa e narrativas escritas ao término do curso, focaremos, neste texto, nas interações dos/as participantes registradas em áudio e vídeo sobre o tema *I am not my-selfie*, ocorridos no encontro 14. Mantivemos, neste capítulo, os pseudônimos escolhidos pelos/as participantes à época da gravação dos encontros. São eles/elas: Annogle, Sandra A., Tris, João, Don Perignon, Msimone, Vani e o primeiro autor deste texto.

Ademais, como nos aconselha Celani (2004, p. 39), buscamos refletir e auxiliar os/as participantes a refletirem sobre os velhos mapas, na medida em que “refletindo sobre os caminhos indicados por eles, podemos questionar e gerar novas perspectivas por meio da contestação e do conflito”. Portanto, a preocupação do primeiro autor como condutor do estudo era que os/as participantes construíssem seus argumentos partindo do diálogo, da autorreflexão e, frequentemente, da negociação e do conflito aberto, posto que, apesar de não sermos *experts* nos assuntos discutidos durante os encontros, estávamos todos/as empenhados/as em contribuir e aprender uns/umas com os/as outros/as a partir do

conhecimento de mundo e de leituras teóricas prévias trazidas por cada um/a de nós para os debates.

Os temas sugeridos pelos participantes eram relatados à orientadora que, por diversas vezes, sugeria ações e advertia quanto a aspectos que não poderiam ser esquecidos na dinamização desses temas mostrando um cuidado não apenas com a construção do material para a pesquisa, mas com nossa formação como pesquisadoras/es e interagentes em um curso de perfil crítico, afinal esta era a primeira ação em prol de uma educação linguística crítica que ocorria em nosso Câmpus (Câmpus Anápolis de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – CSEH). Como professor no curso, acredito que me empenhei em refletir sobre as minhas práticas e alterá-las quando considerei necessário. Como pesquisadoras/es, não hesitamos em redirecionar nossas leituras e discussões, assim como fazemos agora neste texto, assumindo as escolhas éticas, políticas e ideológicas e submetendo ao estranhamento os resquícios de práticas modernas, iluministas e coloniais (FABRÍCIO, 2006) presentes nas nossas atitudes.

O material empírico foi estudado pela lente da pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1986), o que equivale a dizer que o que trazemos neste texto emerge de nossas reflexões e ponderações sobre o que vivenciamos (de diferentes lugares de fala) no curso e o que lemos tanto à época da pesquisa quanto agora que revisitamos este material. Passaremos, então, a (re)discutir o encontro e suas circunstâncias.

Discussão do material empírico

Em um encontro do curso, uma participante, após finalizar sua atividade, pôs-se a tirar fotos de si com seu celular gerando comentários jocosos de seus e suas colegas. Em um tom amistoso, ela retrucou que gostava muito desta atividade e que a ajudava a se ver melhor. Intrigados/as pela resposta e voltados/as a problematizar diferentes tópicos, surgiu ali o tema do próximo encontro: *Selfies*.

Como dinamizadora da sessão, Annogle mostrou a primeira *selfie* já tirada por alguém, que, de acordo com a matéria da revista Veja, trata-se da foto de Robert Cornelius. Segundo informações do site

Wikipédia,⁴ Cornelius foi um americano pioneiro no ramo de fotografias e o primeiro a registrar seu próprio rosto em uma foto. No entanto, ao projetar a foto de Cornelius e perguntar aos/às colegas as suas opiniões em relação ao retrato, o que chamou a atenção do grupo foi sua aparência. As reações dos/das participantes variaram entre *nice*, *interesting* e *charming*:



Imagem 1 – Robert Cornelius (1839) foto de si mesmo

Fonte: Wikipedia (ver nota de rodapé 4)

Annogle: And I brought this first selfie evertaken. It's the picture of Robert Cornelius. So, the first selfie was taken in the XIX century. What do you think?

Sandra A.: Nice!

João: Nice!

Annogle: The quality is not very good, but...

Tris: Charming.

Annogle: Yeah, it is charming.

Sandra A.: Interesting!

Annogle: What do you think: Is that because he's charming that he wants to take a self-portrait? What do you think about beauty and its relation to 'I love myself because I think I am beautiful', or there's no relation?

Neste momento, Annogle aproveita o uso de Tris da palavra *charming* para indagá-la se existe alguma relação entre a imputada

⁴ Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Cornelius>. Acesso em 01 set. 2018.

beleza de Cornelius e a sua decisão de fotografar o seu rosto. Em nenhum momento os/as participantes pensaram sobre a ligação dele com o objeto e seu suposto fascínio com a fotografia. Ponderamos que esta pode ser uma indicação de que lemos o mundo de maneiras distintas. O nosso olhar nos conduz a conclusões que estão primeiro em nós e no convívio social. *Selfies* são elementos significativos em nossa cultura, são construções sociais de uma juventude que se relaciona e se constrói em redes sociais. Não temos registrado momentos para a posteridade, mas feito registros de como estávamos a cada situação vivida. A leitura de um texto visual produzido no século XIX, quando lido por cidadãos/cidadãs do século XXI, evoca construções de sentido que revelam nossas relações socioculturais com o objeto.

A partir de que modelos a ideia de beleza é construída? O que é uma pessoa bonita? A construção do ideal de beleza parte do que é socialmente reconhecido, comumente segundo um padrão heteronormativo, socialmente hegemônico. O ideal do homem branco, rico e instruído. Cornelius pode ter sido lido como “charmoso” por ser branco e estar vestido com roupas formais e que representam uma posição social privilegiada (relógio, casaco e luvas). É importante refletir sobre tais leituras para buscar o giro decolonial defendido por Mignolo (2010) e retomado por Ballestrin (2013). Para a autora, “a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 100). Não podemos deixar de considerar que a violência com que o projeto de modernidade europeu se instalou quando da invenção e ocupação da América, também é de alguma forma exercida pelos Estados Unidos na América Latina, por meio de produtos comercializados e do enaltecimento do modo de vida estadunidense. Tivesse essa imagem trazido uma mulher negra se retratando teria ela sido lida como bela e charmosa? Não nos cabe responder, pois foi esta a indagação feita aos/às participantes. Cabe, contudo, manter-nos alerta como educadoras/es para provocar essas leituras que revelam heranças do pensamento colonial.

Percebemos no excerto que Annogle direciona a discussão para a relação entre o amor próprio e a aparência retratada na foto, “Eu me amo porque eu acho que eu sou bonito” (no excerto: *I love myself because I think I am beautiful*). O percurso do raciocínio induzido no excerto nos leva a entender que se nos achamos belos/as somos levados/as a nos fotografar como um modo de reforçar o sentimento nutrido por nós mesmos. Tris, todavia, alega que a prática de tirar *selfies* não estaria relacionada tão somente à beleza ou ao amor próprio, já que muitas pessoas não gostam das próprias fotos e ainda assim as postam nas redes sociais. A participante afirma que às vezes faz isso na intenção de buscar aprovação de sua aparência pelo outro, para que a partir da leitura que outros/as colegas fazem dela, ela possa se sentir bem com sua aparência:

Tris: Some times it’s not that, some times it’s I don’t like it so much, but I WANT to like it. So I SHOW the picture for the others. Maybe, if they tell me that I’m beautiful, maybe, I’ll feel too.

Annogle: So you wanna hear comments.

Tris: Some people, yes.

Annogle: But, what about you?

Tris: Sometimes I need it, because I don’t think that I am so...
(a participante gesticula com as mãos)

Annogle: What is that? (referindo-se ao gesto da colega)

(Tris não responde)

Don Perignon: That’s all!

Seria essa uma forma da colonialidade do ser (BALLESTRIN, 2013) se materializar na atualidade? A aceitação pelo outro é um fenômeno que preocupa sociólogos como Bauman (2001; 2005) por refletir o modo como as relações humanas têm se tornado superficiais e como a rapidez, a liquidez, com que laços são feitos e rompidos mostra a fragilidade do ser humano na modernidade líquida. Retomando a epígrafe com que abrimos este texto e a reflexão inicialmente feita sobre ela, é

possível afirmar que o pensamento de Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia, corrobora a afirmação de Tris a respeito do olhar do outro sobre a nossa imagem. Nesse viés, ao dizer que gosta de ser humano por se ver no mundo entrecruzado pelos olhares do outro, que por sua vez são socioculturalmente construídos, Freire (1996) reforça como nossas identidades são complexamente construídas pelo contexto em que estamos inseridos/as e ajudamos a construir. Para o autor, a nossa “presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herd[amos] geneticamente e o que herd[amos] social, cultural e historicamente” (FREIRE, 1996, p. 53) e talvez por isso, ao revisitar o argumento de Tris não nos surpreendamos com o fato de no século XXI buscarmos validação por outrem. Nesse sentido, quais seriam os sentimentos de Tris acerca de si própria e da sua imagem que, por algumas vezes, fazem-na necessitar dos comentários de outras pessoas em suas fotos para que ela se sinta bonita e bem consigo mesma? Tais sentimentos estariam ligados somente a razões pessoais ou teria alguma relação com o social, isto é, com o que as outras pessoas acham da sua figura? A nosso ver, essas questões também podem ser pertinentes para que educadoras/es as problematizem em suas aulas, se buscamos seguir tentando romper com o pensamento linear e com as colonialidades que ainda imperam nas salas de aula.

O relato de Tris e as palavras de Freire nos permitem debruçar sobre questões de imagem, identidade, aceitação ou não aceitação dos nossos corpos, amor próprio, preconceito, discriminação, exclusão e uma série de outras questões desencadeadas a partir e por causa da nossa figura e de como ela é vista pela sociedade e por nós mesmos/as. Isso porque a partir do momento que o indivíduo se entende como ser cultural, social, político, ético e capaz de agir, por meio do discurso, para transformar as suas práticas, ele/ela passa a compreender que existem heranças genéticas e socioculturais, muitas vezes carregadas de preconceito, de exclusão, de discriminação, de racismo, de silenciamento e de dor, que podem tanto ajudar a reescrever e a redesenhar a sua imagem para si próprio/a e, conseqüentemente, para outrem como mantê-la exatamente de acordo com o padrão que a sociedade atual (branca,

magra, de cabelos lisos e loiros, heteronormativa e de classe média alta) deseja. É nesta perspectiva que acreditamos ter sido a fala de Tris tão importante e desafiadora, uma vez que aquelas palavras nos permitem refletir sobre a língua/linguagem e o poder que ela exerce sobre o modo como enxergamos e aceitamos (ou não) a nossa figura e as nossas identidades, podendo ser, dentre outras possibilidades, tanto um mecanismo de autoafirmação e de resistência como um instrumento de silenciamento e de exclusão.

Annogle dá sequência a sua mediação voltando o seu olhar para a fotografia de Cornelius e perguntando aos/às outros/as colegas os motivos pelos quais eles/elas tiram *selfies*:

Annogle: When I found about the portrait of Cornelius, my first question is: why do we take self-portraits? Do you have a reason when you take selfies or when you post something?

Acreditamos que esse questionamento se caracterizou como elemento propulsor para que os/as outros/as participantes se inserissem no debate e problematisassem o tema em questão. Sendo assim, enxergamos na indagação de Annogle um momento oportuno para ressaltar a relevância que foi, neste contexto e para este grupo, ter os/as próprios/as participantes como responsáveis pela seleção e mediação dos temas, visto que o conteúdo, independentemente de ser acadêmico ou não, fazia parte de suas vivências e era significativo para aquele grupo de pessoas, o que, a nosso ver, pode ter contribuído para que eles/elas passassem a entender o conhecimento como uma construção social, cultural e política, “tornando-os/as, desse modo, conscientes da sua natureza reprodutiva e da possibilidade de resistência aos conteúdos problemáticos” (OKAZAKI, 2005, p. 181).

Logo após lançar o seu questionamento, a própria mediadora expõe os seus motivos de compartilhar algo nas redes sociais. Segundo ela, a maioria dos seus *posts*, grande parte deles acompanhados de uma foto, retrata um momento de tédio em sua vida, sendo esta atitude entendida por ela como uma distração ou uma maneira de se entreter consigo mesma e com os/as seus/suas seguidoras/es:

Annogle: In my case, I, sometimes, the most posts that I POSTED I’m feeling BORING, bored. So I POST a picture for... Like a distraction, like entertainment for MYSELF and maybe for my followers, I don’t know (risos). So, the most posts on my Facebook, Instagram, Twitter is gonna have XXX.

Tris relata que tira *selfies* quando está triste. Tal prática, a seu ver, é como se fosse um aviso para ela se lembrar de que é necessário ficar bem. Para tanto, a participante se maquia, passa batom e posa para as fotos que, assim que postadas, serão as mais comentadas:

Tris: I take selfies when I’m sad, when I have some trouble with my self, when I’m not so good, I’ll put a make-up and I’ll tell my self: You HAVE to be good, you have to put a make-up, to put a lipstick and BE GOOD. Don’t look at this face. And these kinds of photos are the most comments, and they are the pictures that I’m most sad.

Esses excertos nos levam a refletir sobre a diversidade de motivos das pessoas tirarem *selfies*. Percebemos que essa prática não é representativa somente de momentos de alegria, bem-estar ou bom-humor, pois, como podemos extrair dos relatos de Tris e Annogle, as suas *selfies* são tiradas e postadas em instantes de tédio e tristeza. Nesse sentido, as falas das participantes também nos permitem refletir sobre a multiplicidade de sentidos atribuídos às nossas práticas sociais, como a prática de tirar *selfie*, o que, na perspectiva do letramento crítico, deve ser entendido como algo produtivo (JORDÃO, 2014). Embora essa prática seja diversa, faz-se relevante ressaltar que ela não é neutra nem destituída de sentidos no mundo. Mundo esse que, conforme temos defendido em nosso estudo, tem sido violentamente construído por meio das colonialidades que discutimos na seção anterior. Dito isso, a multiplicidade de significações atribuídas à prática de tirar *selfie* pode sim ser entendida como algo produtivo, desde que as problematizações decorrentes disso não ignorem questões como as de raça, conhecimento, poder, gênero e sexualidade, visto que esses conceitos perpassam e permeiam todo campo da vida social. Mais importante ainda, que essas discussões

busquem ressignificar e rearticular práticas linguísticas em busca de sentidos mais situados, contingentes e responsáveis com o outro, que também é responsável por fazer de nós quem somos.

Considerações Transitórias

Conforme apontam as nossas problematizações a respeito do curso e de seus/suas participantes, este estudo não somente nos permitiu problematizar as percepções dos/as agentes do estudo sobre *selfies* ou reinventar os papéis da orientadora e do condutor do estudo, mas também compreender que as limitações, as incoerências e as incompletudes são partes de todo e qualquer trabalho de natureza crítica. Afinal, são essas características que nos permitem recolocar as perguntas, revisitando as dúvidas e mobilizando as nossas inquietudes (RODRIGUES, 2006 apud URZÊDA-FREITAS, 2016).

Nesse sentido, a nossa proposta de revisitar o material empírico de um trabalho mais amplo (ALMEIDA, 2017) se constituiu como uma possibilidade de reunir esforços para o diálogo com outras frentes epistemológicas como a decolonialidade. Ao tratarmos das três dimensões em que a colonialidade se reproduz: a do poder, do saber e a do ser (BALLESTRIN, 2013), defendemos em nosso estudo que combater a colonialidade do saber consiste em um exercício constante de mudança de perspectivas. Assim, trata-se de encarar a sala de aula como espaço de (des)construção de saberes que podem emergir de necessidades locais e capazes de valorizar verdadeiramente as propostas de seus/suas agentes, sempre em busca de problematizar e ressignificar práticas do processo de colonialidade violento ocorrido na América do Sul.

Ademais, o nosso estudo acena para a relevância de se perceber e problematizar os corpos dos/as agentes da pesquisa, isto é, atuar em busca de abordagens corporificadas (HOOKS, 2013). Nesse viés, entendemos que a discussão sobre *selfies* também permitiu que os nossos corpos e as leituras feitas a partir deles adentrassem as discussões, contribuindo para que percebêssemos, através de nossas práticas discursivas, as diferenças e as colonialidades que assolam e (in)justificam a nossa presença no mundo.

Por fim, buscamos inspiração nos escritos de Louro (2015, p. 13) para argumentar que o nosso esforço decolonial neste estudo “caracteriza-se por constantes desvios e retornos sobre si mesmo, um processo que provoca desarranjos e desajustes, de modo tal que só o movimento é capaz de garantir algum equilíbrio” (LOURO, 2015, p. 13). Portanto, insistiremos no entendimento que somente a partir de movimentos e rearticulações discursivas é que seremos capazes de transformar o mundo, o que se deve ao fato de nos compreendermos responsáveis pelo que fazemos, mesmo cindidos/as, incompletos/as, limitados/as, interessados/as, mas ainda assim responsáveis pelo nosso fazer (LOPES, 2013).

Referências

- ALMEIDA, R. R. *Educação linguística crítica de aprendizes de inglês: problematizações e desestabilizações*. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2005.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio – agosto de 2013, pp. 89-117.
- BORELLI, J. D. V. p. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professoras/es de inglês*. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BORELLI, J. D. V. p. ; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: BORELLI, J. D. V. p. ; PESSOA, R. R. (Org.). *Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011, p. 15-30.
- CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. p. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

- CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico*. Linguagem e Reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 37-56.
- ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through these pressive myths of critical pedagogy. In: LUKE, C.; GORE, H. (Org.) *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge, 1989, p. 297-324.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. *Handbook of research on teaching*. Macmillan, 1986, p. 119-161.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. p. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.
- GROSFUGUEL, R. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge*. n. XI, issue 1, p. 73-90, Fall, 2013. Disponível em: <<http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8/>>. Acesso em: 2 set. 2017.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013 [1994].
- JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Novos letramentos em terra de Paulo Freire*. 1ed. São Paulo: Pontes, 2014b, v.1, p. 195-207.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, p. 7-23, 2013.
- LOPES, A. C.; BORGES, V. *Formação docente, um projeto impossível*. *Caderno de Pesquisa [online]*, vol. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2017.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015 [2004].
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFÓGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MOITA LOPES, L. p. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. p. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 13-44.

MOITA LOPES, L. p. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. p. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 85-107.

MOITA LOPES, L. p. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. p. da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. Parábola, São Paulo, 2013, p. 15-37.

OKAZAKI, T. Critical consciousness and critical language teaching. *Secondlanguagestudies*, v.23, n. 2, 2005, p. 174-202.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Org.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. p. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. *Language and mobility*. Unexpected places. Bristol: MultilingualMatters, 2012.

PEREIRA, A. L. *Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2007.

PESSOA, R. R. Prefácio. In: SILVESTRE, V.P.V. *Colaboração e crítica na formação de professoras/es de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017, p. 13-16.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 3, set./dez. 2017, p. 781-800.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. p. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

URZÊDA-FREITAS, M. T. *“Pedagogia como transgressão”: problematizando a experiência de professoras/es de inglês com o ensino crítico de línguas*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2012.

URZÊDA-FREITAS. “*Letramentos queer na formação de professores de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*”. 2018. 283f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. XIX, n. 48, p. 25-35, Mayo – Agosto 2007.



LETRAMENTOS



7.

MULTILETRAMENTOS: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO

DAYANNY SOUSA TAVARES
CARLA CONTI DE FREITAS

A formação inicial de professores de línguas é uma etapa importante para um profissional apto a lidar não só com as competências relativas à sua formação específica, mas com conhecimentos e habilidades relacionados às transformações tecnológicas do mundo hodierno, transformações essas que geram impactos e mudanças nas formas de se fazer educação. No entanto, o processo de formação do professor não termina ao final da formação inicial, pelo contrário, o processo de formação deve ser contínuo, sempre procurando o aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional e o acompanhamento dos avanços do conhecimento e das tecnologias que emergem em meio ao cenário social e político contemporâneo.

Sendo assim, entendemos que o professor de línguas em formação deveria participar de experiências de ensino e aprendizagem mediadas por diversas tecnologias e mídias digitais (internet, aplicativos em dispositivos móveis, redes sociais, jogos e etc.), de forma que tais experiências impulsionassem, cada vez mais, práticas de ensino e de aprendizagem de línguas relacionadas aos multiletramentos.

Posto isso, relatamos, neste capítulo, parte de uma pesquisa em andamento que propõe como objetivo geral investigar a formação de

professores de línguas da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no que tange ao envolvimento em práticas de multiletramentos.

Para a concretização deste objetivo primordial, foram traçados outros três objetivos, que visam: analisar concepções e experiências de professores de língua inglesa em formação, acerca do envolvimento em práticas de multiletramentos em suas atividades acadêmicas; examinar práticas de interação, troca de informações, leitura e produção escrita de professores de língua inglesa em formação, realizadas por intermédio do *Padlet*; analisar as concepções dos professores de línguas em formação em relação às práticas de multiletramentos nos cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas por meio da experiência com o *Padlet*.

Para viabilizar experiências com práticas de multiletramentos no processo de formação de professores (FREITAS, 2017), escolhemos o aplicativo *Padlet* como ferramenta de interação, de leitura e de produção escrita entre os participantes da pesquisa. Vale destacar que este aplicativo permite a criação de murais online, nos quais seus usuários podem postar uma diversidade de conteúdos nos mais diferentes modos semióticos. Pode servir tanto como um arquivo pessoal ou como um quadro colaborativo, no qual seu criador adiciona participantes para administrarem o aplicativo em conjunto.

Salienta-se que a pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, realizada durante o XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), promovido pela UEG – Câmpus Inhumas, cujos participantes foram professores de inglês em formação inicial que cursam Letras na UEG e em outras Instituições de Ensino Superior, professores de inglês em formação continuada (rede estadual e municipal de ensino) e professores formadores da UEG. Neste capítulo, não serão abordadas às análises dos três grupos, pois consideramos um recorte da pesquisa em andamento.

Este capítulo se divide em três sessões. A primeira consiste na fundamentação teórica que discorre sobre alguns aspectos dos multiletramentos e sobre a formação de professores de línguas. A segunda volta-se para a descrição da metodologia de pesquisa, que expõe a abordagem e o tipo de

pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos e as etapas da pesquisa. A terceira se refere à descrição e breve análise das informações coletadas no mural Conexão Imersão 2018, pelo *Padlet*. Destacamos que as etapas de análise e discussão das informações serão realizadas em momento posterior a este pelo fato de a pesquisa se encontrar ainda em andamento. Por fim, serão expostas algumas considerações, abrindo caminho para novos questionamentos e estudos futuros.

Multiletramentos e a formação de professores de línguas

É característica do universo tecnológico moderno a interconexão simultânea entre pessoas de diversos e diferentes lugares, que vivem culturas, línguas e contextos particulares. Essa interconexão possibilita a estreita ligação entre o que é único e o que é multi. Ao pensar no contexto multi, presente no meio tecnológico, é impossível não o relacionar à dimensão da linguagem humana e, conseqüentemente, à formação do professor de línguas.

O novo cenário que se apresenta no século XXI coloca o professor de línguas em um estado de desafio constante. Múltiplas formas de interação e comunicação mediadas pela diversidade de mídias, gêneros e linguagens fazem parte desse cenário evolutivo. Para essa sociedade, que é plural tanto em termos linguísticos quanto culturais, é necessário caminhar em direção a novos letramentos e no sentido de desenvolver estratégias de como vivenciá-los de maneira funcional, crítica e transformadora. Ou seja, a nova sociedade exige multiletramentos. Em outras palavras:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos”. (ROJO, 2012, p. 8).

No contexto escolar, a multiplicidade de linguagens bem como a pluralidade e a diversidade cultural são questões que devem ser consideradas e trabalhadas sob a ótica de uma pedagogia dos multiletramentos, ou seja, professores devem implementar em suas atividades docentes práticas multiletradas, com vistas a atender a um alunado cada vez mais plural, crítico e criativo.

Segundo Aguiar e Fischer (2012), as discussões entre um grupo de professores e pesquisadores, intitulado New London Group (NLG), giraram em torno do estado da pedagogia dos letramentos diante do desafio da diversidade cultural, linguística e midiática, introduzida pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação, o que, conforme Rojo (2012), os levou a cunhar o termo multiletramentos.

A pedagogia dos multiletramentos vem tomando força no cenário educacional, pois se trata teoricamente, segundo Aguiar e Fischer (2012), de uma pedagogia passível de ser aplicada, experimentada e validada em sala de aula pelos professores como forma de qualificar as práticas docentes na escola.

Na perspectiva de Kalantzis e Cope (2006), a escola, por sua vez, deve oferecer uma educação linguística adequada a um alunado multicultural, de forma que atenda demandas relacionadas não só à sala de aula, mas também ao mundo do trabalho, à cidadania e à multiplicidade de identidades. Diante disso,

[...] a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo enorme variação das mídias, constroem-se de forma semiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos, na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. (BRASIL, 2006, p. 29).

Nessa mesma perspectiva, Cani e Coscarelli (2016), ancoradas no conceito de multiletramentos do NLG, enfatizam que o conceito de multiletramentos tem dois principais pilares relacionados à construção de significado hoje:

[...] o primeiro é a diversidade social, ou seja, a variabilidade das convenções do significado em diversos momentos culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam significativamente dependendo do contexto social – contando com o assunto, a experiência de vida, as diversas áreas, os conhecimentos, os ambientes, a identidade de gêneros e outros, e é preciso levar em consideração as formas de interação que se mostram cada vez mais múltiplas em nossa vida diária. [...] O segundo pilar diz respeito à multimodalidade. Essa é uma questão particularmente essencial para esse estudo, considerando a expansão dos textos multimodais a partir dos meios de informação e comunicação. Esses textos exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido.(CANI; COSCARELLI, 2016, p. 19).

Essas características destacam, sobretudo, a interatividade dos novos (hiper) textos e (multi)letramentos. Nessa perspectiva, Rojo (2012) destaca a vantagem das mídias digitais sobre as mídias impressas e analógicas, uma vez que as primeiras permitem que o usuário interaja em vários níveis e com vários interlocutores.

A mudança de concepção e de atuação, presente na mídia digital e na web, distanciam do computador, do celular e da tv, a característica de máquinas de reprodução (Rojo, 2012), aproximando-os mais da característica de máquinas de produção colaborativa:

[...] é o que faz diferença entre o e-mail e os chats, mas principalmente entre o Word/Office e o Google Docs, o PowerPoint e o Prezi, o Orkut (em sua concepção inicial) e o Twitter ou Tumblr. Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração. (ROJO, 2012, p. 24).

Em relação à característica colaborativa das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), Duboc (2015) considera que as novas formas de ser, conhecer e agir na contemporaneidade estão fundamentadas na lógica da colaboração, do compartilhamento e da experi-

mentação em contraposição à acepção convencional (letramento convencional) de conhecimento e sujeito. Essa acepção mais convencional está fundamentada na lógica da concentração, do individualismo e da normatização, “que ‘transmite’ uma verdade universal e acabada a um sujeito que a recebe de maneira diretiva e que a devolve a contento de modelos previamente determinados pela instituição escolar” (DUBOC, 2015, p. 268).

Para Cani e Coscarelli (2016, p. 21), “as práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano”. As autoras destacam que as escolas precisam participar desse processo de mudança proporcionando aos alunos tanto experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos quanto o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa. Nesse sentido, “[...] é preciso repensar o ensino e a aprendizagem em virtude da presença de novos alunos que, por sua vez, exigem novos professores.” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 22).

Sendo assim, conforme Kalantzis e Cope (2012), esses novos alunos e novos professores deveriam desenvolver algumas características. Em relação aos alunos, as características são: utilizar várias fontes e meios de comunicação para sua pesquisa, analisar as ideias por várias perspectivas, trabalhar em grupos como conhecedores de colaboração, responder a perguntas difíceis e resolver problemas, assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, continuar a sua aprendizagem de forma independente para além da aula e da sala de aula, trabalhar com estreita colaboração com outros alunos em um ambiente que estimule a inteligência coletiva, auto avaliar de maneira crítica o seu próprio pensamento e aprendizagem.

Já em relação aos professores as características são: envolver os alunos como sujeitos de conhecimento ativo, criar ambientes de aprendizagem e não apenas entregar conteúdo, fornecer aos alunos oportunidades para usar os novos meios de comunicação, utilizar as novas mídias para a aprendizagem de design e acesso dos alunos a projetos, a qualquer momento e em qualquer lugar deixar que os alunos assumam mais

responsabilidades pela sua aprendizagem, oferecer uma variedade de caminhos para diferentes formas de aprendizagem, colaborar com outros professores compartilhando projetos de aprendizagem, avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos e usar essas informações para criar experiências de aprendizagem mais adequadas para diferentes alunos.

Toda e qualquer ação do professor enquanto sujeito do mundo é reflexo de experiências e de saberes de experiências que envolvem a diversidade. Nesse sentido, a maneira como o professor recebe as experiências relativas à sua área de formação e as transforma em saber consiste em uma ação individual que serve de fio condutor para o delineamento de sua prática docente.

Essa diversidade de experiências e de vivências (BONDÍA, 2012) relacionadas à prática docente leva em consideração aspectos interculturais essenciais à compreensão, pelo professor, da multiplicidade de linguagens e de culturas presentes na sociedade contemporânea e de como lidar com essa multiplicidade tanto no nível teórico quanto no nível prático. Ou seja, a compreensão do conceito de interculturalidade (GARCIA CANCLINI, 1997; CANDAU, 2012; GUEDES, 2013) é essencial para se entender os multiletramentos em suas especificidades.

A diversidade, seja ela de linguagens ou de culturas, é um aspecto relacionado à interculturalidade que interfere na prática docente. Aspectos como a experiência, o saber da experiência (vivência) e a interação com o objeto de conhecimento também estão relacionados à interculturalidade e refletem na forma como o professor conduz sua práxis.

Logo, a compreensão sobre interculturalidade é essencial para formar professores que considerem os multiletramentos, uma vez que sem a percepção da interculturalidade em sua completude não é possível alcançar também a complexidade que envolve o termo multiletramentos.

Podemos notar esta relação entre interculturalidade e multiletramentos com base nas afirmações de Rojo (2013) que, fundamentada no

conceito articulado pelo NLG, apresenta dois tipos específicos de multiplicidade que engloba o conceito de multiletramentos:

[...] a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores /leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14).

Sendo assim, os multiletramentos envolvem aspectos relacionados à multiplicidade de formas representacionais, caracterizadas pelas TDIC e de significações advindas de diversos contextos sociais e culturais (TAVARES; FREITAS, 2018). Para lidar com essa multiplicidade, é preciso desenvolver habilidades (de compreensão e de produção) que levem em consideração a diversidade linguística, semiótica e modal pelas quais os textos se apresentam.

Os multiletramentos, com seus aspectos multi reportam a uma concepção de sujeito que está sempre em movimento, que se abre às diversas possibilidades e que se envolve em experiências e em saberes de experiências com foco na diversidade.

Nesse sentido, para Jordão (2007) nossa maneira de entender o outro e de se relacionar com ele, bem como nossa concepção de nós mesmos e as maneiras de construir e perceber nossas identidades se alteram. Não há mais limites físicos uma vez que as identidades virtuais podem ser descorporificadas e o contato com o outro está ao alcance das mãos num teclado.

Logo, a formação de professores de línguas para os multiletramentos deve levar em consideração todas essas características, no intuito de propor uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros, e estruturas sociais e econômicas. Isso significa dizer que “a incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação”. (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 23).

Frente a isso, o contexto atual exige do professor de línguas em formação a construção de uma prática voltada para um ensino e aprendizagem de línguas que valorize a pluralidade cultural, a diversidade de linguagens, experiências e saberes de experiências de multiletramentos conscientes e reflexivos e o desenvolvimento de habilidades para lidar com as novas tecnologias, edificando um conhecimento fundamentado na colaboração, no compartilhamento e na experimentação.

Aspectos metodológicos

A pesquisa considerou os pressupostos da abordagem qualitativa, uma vez que tal abordagem “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida.” (FLICK, 2009, p. 20). Nesse sentido, é importante destacar os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, que, na perspectiva de Flick (2009, p. 23)

[...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Foram utilizados, em um segundo momento da pesquisa, alguns instrumentos online de produção e de coleta de informações, viabilizados pela plataforma digital intitulada *Padlet*, descrita mais adiante.

Em relação às informações da pesquisa destacamos que optamos pela utilização do termo *informações* e não o termo *dados*. Buscamos a justificativa de tal escolha nos estudos de Setzer (2007, p. 1) que define *dado* como “uma representação simbólica quantificada ou quantificável”. Este autor considera as informações como mensagens recebidas sob forma de dados, cujo receptor consegue compreender o seu conteúdo, isto é, associar a ela, mentalmente, um significado. Nesse sentido, os dados existem e são processados para que representem as informações necessárias.

Em relação ao tipo de pesquisa, consideramos o estudo de caso que, conforme Yin (2001, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

O contexto no qual se realizou a pesquisa foi o XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), realizado na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas, entre os dias 23 e 25 de agosto de 2018.

A edição do XIV ENFOPLE com o tema *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas* caracteriza-se como um evento importante para a área de formação de professores de línguas estrangeiras e teve como objetivo principal

[...] promover diálogos entre a universidade, as escolas, a comunidade e demais instituições e órgãos envolvidos na busca por uma prática educativa cada vez mais transformada e coerente com a contemporaneidade que nos desafia a formar professores de línguas capazes de (co)construir comunidades de estudantes envolvidos em sua própria aprendizagem, para atuarem no cenário em transição que se configura atualmente, nessa era de globalização e tecnologia.¹

Com base neste objetivo primordial o ENFOPLE procura proporcionar aos professores participantes uma experiência de imersão em língua estrangeira: inglês, francês ou espanhol, a fim de promover experiência em ambientes híbridos de aprendizagem, um dos conceitos relacionados à interculturalidade. Contempla, ainda, em seu rol de discussões, os estudos a respeito do ensino de línguas estrangeiras para crianças (LIC) e políticas para a formação de professores de Língua Estrangeira para crianças.

1 Disponível em:<<http://enfople.observatorioueg.com.br/site/apresentacao.php#-contenter>> Acesso em: 15 jun. 2018.

O ENFOPLE promove, ainda, o Programa de Imersão em Língua Inglesa para professores que acontece durante o evento e que consiste em um conjunto de atividades e oficinas de Língua Inglesa. Vale destacar que as informações desta pesquisa foram produzidas durante as atividades do ENFOPLE, especialmente, nas oficinas de língua inglesa, nas quais os professores participantes foram envolvidos na produção do mural online denominado Conexão Imersão 2018 no Padlet, descrito mais adiante.

Este estudo abrange, no aspecto da participação, professores de língua inglesa participantes do evento. A participação no evento e, conseqüentemente, nesta pesquisa, se restringe a: professores em formação inicial dos cursos de Letras da UEG e de outras IES; professores em formação continuada da rede estadual de ensino; professores formadores dos cursos de Letras da UEG. Destacamos novamente que tais participantes, divididos por formação/função, representam os três níveis de análise deste estudo. No entanto, não abordaremos os três níveis neste capítulo.

Plataforma Padlet

Para viabilizar experiências com práticas de multiletramentos, escolhemos o aplicativo Padlet como instrumento de interação, de leitura e de produção escrita entre os participantes da pesquisa.

O Padlet foi utilizado como instrumento de produção e de coleta de informações, por intermédio da interação online dos participantes. Vale ressaltar que tal aplicativo não foi utilizado nesta pesquisa somente para analisar o mero uso do mesmo como recurso tecnológico, mas sim como ferramenta que disponibiliza um ambiente virtual capaz de proporcionar práticas de multiletramentos ao professor de línguas. Ou seja, o Padlet foi utilizado com a finalidade de servir como um espaço de construção e de ampliação de sentidos, que, caracterizado pela multiplicidade de linguagens e pela possibilidade de lidar com a diversidade cultural de maneira crítica, pode proporcionar aos professores de línguas o envolvimento em práticas de multiletramentos, por intermédio das TDIC.

Sendo assim, no Padlet, foram utilizados quatro recursos para a coleta de informações: as enquetes, os posts, os comentários e as ações curtir/descurtir. Além disso, as enquetes e os posts podiam variar em sua forma de apresentação (imagens, gifs, vídeos, áudios, fotografias, gráficos, entre outras), atendendo, assim, à proposta de envolvimento dos participantes com a multimodalidade.

Padlet é um aplicativo que permite a criação de murais online, nos quais seus usuários podem postar uma diversidade de conteúdos nos mais diferentes modos semióticos. Pode servir tanto como um arquivo pessoal ou como um quadro colaborativo, no qual seu criador adiciona participantes para administrarem o aplicativo em conjunto.

Padlet é um aplicativo de Internet que permite que as pessoas expressem seus pensamentos sobre um tema comum facilmente. Ele funciona como uma folha de papel on-line onde as pessoas podem colocar qualquer conteúdo (por exemplo, imagens, vídeos, documentos de texto) em qualquer lugar da página, junto com qualquer um, de qualquer dispositivo.²

Vale destacar que todas as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa foram coletadas via recursos disponíveis no aplicativo, considerando as seguintes ações:

- 1) Criação do mural online denominado Conexão Imersão 2018, no Padlet, destinado à interação e à colaboração entre os participantes do estudo.

Este mural online foi criado com o objetivo de levar os participantes da pesquisa a trocarem informações entre si, compartilharem conteúdos multimídia, projetos, pesquisas, notícias, entre outras possibilidades relacionadas às demandas do Programa de Imersão em Língua Inglesa, ocorrido durante o XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE).

2 Disponível em: <<https://padlet.com/lyslleysantos/vtitedv93ugd>> Acesso em: 20 de abril de 2018.

A personalização do mural incluiu papel de parede, cor da postagem, estilo da fonte, ícone simbólico, atribuição e posição da postagem, permissão para comentários, reações (curtir, votar, avaliar, dar estrelas) entre outras possibilidades. A criação do mural envolveu, ainda, a escolha do título e a publicação de tutorial sobre o Padlet com textos informativos (Figura 1).

- 2) Envio de convites aos participantes, via e-mail, para acesso ao mural Conexão Imersão 2018.

Foram enviados convites para os e-mails dos inscritos no evento, possíveis participantes da pesquisa, para que baixassem o aplicativo em seus dispositivos móveis ou acessassem o mural diretamente pelo seu endereço de e-mail ou pelo site do Padlet. Os convites seguiram acompanhados do link de acesso ao mural e de um tutorial.

Figura 1 – Apresentação do Mural Conexão Imersão 2018



Fonte: Site do Mural

- 3) Interações no Padlet/Utilização do mural Conexão Imersão 2018.

As interações no Padlet ocorreram durante o XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), por meio da publicação de posts e de enquetes que puderam ser curtidos, descur-

tidos e comentados pelos participantes. Todas estas ações foram consideradas como informações para a pesquisa, inclusive as respostas dadas às enquetes e o texto registrado como resposta, denominado comentário, bem como o ato de curtir/descurtir.

Para tanto, o Padlet conta com um rol de aplicações que serão descritas a seguir:

- Enquete

De modo geral a entrevista pode ser considerada como o encontro entre duas pessoas, no qual uma delas tenha a intenção de coletar informações sobre um determinado assunto, por intermédio da conversação. Devido a uma série de fatores que dificultam o processo de entrevistas em encontros presenciais (transcrição das entrevistas, distância geográfica, apreensão do participante em responder às perguntas, inadequação de horários e etc.) o pesquisador pode ser levado a optar pela realização de entrevistas online uma vez que seus pretendidos participantes podem ser alcançados por e-mail ou outra ferramenta da internet.

Seguimos a organização de entrevista online assíncrona que, na perspectiva de Flick (2009), significa que o pesquisador envia suas perguntas aos participantes e eles enviam suas respostas após algum tempo, não sendo necessário que ambos (entrevistador e entrevistados) estejam online simultaneamente. Com base nesta perspectiva, vale ressaltar que as enquetes publicadas no mural Conexão Imersão 2018 foram enviadas em três dias consecutivos (uma a cada dia) e o envio das respostas pelos participantes foi realizado posteriormente, conforme a disponibilidade de cada um.

Após a personalização do mural (título, descrição do objetivo do mural, escolha do papel de parede, recursos de privacidade e etc.), foram enviados convites de acesso ao mural via e-mail, que foram disponibilizados pela organização do XIV ENFOPLE. O conteúdo do e-mail consistiu em informações importantes relacionadas ao Padlet e ao mural Conexão Imersão 2018, bem como na disponibilização do link de acesso aos mesmos.

A enquete, em linhas gerais, consiste

[...] do levantamento de opiniões e/ou percepções representativas de um grupo sobre um assunto de interesse geral que envolve um número restrito de entrevistados, podendo ser extrapolável para um grupo maior. Uma enquete tem a finalidade de elucidar uma questão para colocá-la dentro de um contexto de interesse geral. [...]. A enquete é uma sondagem com pouco rigor metodológico, já que não há segmentação dos entrevistados por faixas da população e a média das opiniões reflete o parecer somente daqueles que responderam as questões. Na enquete, o contexto influencia a informação sobre conteúdos. Numa enquete o contexto influencia a coleta de informação; a contextualização do instrumento de pesquisa e a elaboração do questionário são peças fundamentais para que a enquete produza resultados conclusivos.³

Foram postadas enquetes no Padlet, nas quais foram solicitadas as opiniões e as experiências dos participantes sobre assuntos relacionados ao ENFOPLE e ao Programa de Imersão em Língua Inglesa para professores, às suas experiências com as TDIC e ao envolvimento em práticas de multiletramentos, como descritas a seguir:

Pergunta 1 – Você já participou de alguma experiência com tecnologias digitais no curso de Letras ou em outro curso de formação de professores? Clique no “joinha” para sim e no “joinha ao contrário” para não. Deixe nos comentários quais foram essas experiências.

Pergunta 2 – Você usaria o Padlet ou qualquer outro tipo de plataforma digital em sua prática como professor de língua inglesa? Por quê?

Pergunta 3 – Durante as oficinas tivemos a oportunidade de ler e de produzir diferentes textos, por intermédio da tecnologia digital (vídeos, músicas, redes sociais, fotografias, textos escritos). Essa experiência com a multiplicidade de textos e de culturas foi importante para a sua formação como professor de língua inglesa? Explique o porquê nos comentários.

3 Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/o-que-voce-precisa-saber-para-realizar-uma-enquete>> Acesso em: 16 jun. 2018.

- Post

Utilizamos o post, caracterizado como “mensagem ou conteúdo publicado numa rede social, num fórum ou num blog; publicação; postagem”⁴, como instrumento de pesquisa.

Os participantes foram motivados a publicarem diferentes posts no Padlet, uma vez que a publicação de posts é um dos recursos disponíveis no aplicativo. Ao publicar os posts, os participantes puderam inserir, além de mensagens escritas autorais, imagens, vídeos, fotografias, entre outras formas de texto. Os posts puderam ser curtidos, descurtidos e comentados pelos participantes da pesquisa de modo que estas ações também serviram como fonte de informações.

Ressaltamos que os conteúdos dos posts atenderam aos propósitos do Programa de Imersão em Língua Inglesa para professores, levando em consideração as demandas relativas ao ensino de língua inglesa, à perspectiva intercultural nesse contexto e aos propósitos desta pesquisa.

- Comentário

As publicações no Padlet, seja na modalidade de enquete ou post, puderam ser comentadas a qualquer momento pelos participantes. Os conteúdos dos comentários serviram como informações que puderam ser acessadas e analisadas, tanto durante como depois da realização do evento. No que concerne ao significado e ao objetivo, vale ressaltar que o comentário

[...] é um conjunto de observações que uma pessoa pode fazer sobre um determinado fato, assunto ou acontecimento. Estas observações funcionam como um parecer ou uma análise mais técnica ou crítica que alguém faz sobre um assunto. Mas elas também podem ser feitas com base em interpretações próprias acerca do tema, ou seja, comentários opinativos. O comentário também pode conter dados inéditos ou indicações sobre um tópico relacionado aquele assunto em questão. O objetivo do comentário é propor uma resposta ou gerar uma interação entre

4 (Disponível em: <<https://www.lexico.pt/post/>> Acesso em: 16 jun. 2018).

as pessoas envolvidas. Ele então pode ser feito através da fala ou de maneira escrita. Com a criação das redes sociais na internet, os comentários conseguem ser transmitidos com grande facilidade entre seus emissores e receptores, o que aumenta a frequência dos retornos (*feedbacks*) entre os produtores de conteúdo e os seus leitores.⁵

Logo, os conteúdos dos comentários publicados pelos participantes são considerados como informações importantes uma vez que remetem às observações, opiniões e experiências dos envolvidos na pesquisa.

- Curtir/Descurtir

Outro tipo de interação simples e que serviu como instrumento de produção e de coleta de informações diz respeito ao ato de curtir e de descurtir às enquetes e aos posts dos participantes. Para tanto destacamos que:

Curtir é um verbo que significa aprovar, gostar, aproveitar algo ou alguém. Como em “curtir a vida”, que quer dizer aproveitar os bons momentos da vida. O termo se tornou popular com a adoção pelo Facebook do curtir como forma de interação. O botão curtir é uma ação que, como o significado da palavra sugere, quer dizer que o usuário gosta daquele conteúdo que está curtindo.⁶

Nesse sentido, descurtir é o contrário de curtir, é o não aprovar, o não concordar ou o não gostar de um conteúdo publicado na internet. Logo, a quantidade de curtidas e/ou descurtidas podem apontar para questões importantes a serem observadas nesta pesquisa.

Após as interações realizadas no mural Conexão Imersão 2018 uma gama de informações puderam ser observadas. A fim de organizar tais informações apresentamos uma seção com a sua descrição.

5 Disponível em: <<https://www.significados.com.br/comentario/>> Acesso em: 17 jun. 2018.

6 Disponível em: <<https://www.significados.com.br/curtir/>> Acesso em: 17 jun. 2018.

Com as informações na plataforma, foram realizadas a análise e a interpretação do conteúdo, levando em consideração a articulação com a base teórica proposta. Vale destacar que a análise e a interpretação do conteúdo não foram uma etapa com um fim em si mesma. Pelo contrário, sua realização promoveram o reconhecimento de situações-problema que envolviam os participantes da pesquisa em relação às práticas de multiletramentos na formação de professores de línguas.

Para analisar o material textual coletado, utilizamos o método de análise de conteúdo que apresenta como uma de suas principais características, conforme Flick (2009), a utilização de categorias obtidas a partir de modelos teóricos com o objetivo principal de reduzir o material. Essa característica torna este método “mais claro, menos ambíguo e mais fácil de controlar do que os outros métodos de análise de dados.” (FLICK, 2009, p. 293).

Descrição inicial das informações

As informações obtidas foram organizadas e apresentadas de forma geral no Quadro 1. Em seguida, foram apresentadas as informações obtidas na primeira enquete publicada no Padlet.

Quadro 1 – dados gerais do mural conexão imersão 2018

Dados gerais do Mural Conexão Imersão 2018	
Data de criação	24 de abril de 2018
Data de utilização	20 a 30 de agosto de 2018
Privacidade	Público
Contribuidores	56
Posts	58
Comentários	69
Reações	498
Enquetes	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Mural Conexão Imersão 2018 foi criado, por intermédio do Padlet, no dia 24 de abril de 2018. Foram realizados diversos testes com o aplicativo para, só então, utilizá-lo com as finalidades desta pesquisa, entre os dias 20 e 30 de agosto do mesmo ano.

A escolha deste período justifica-se pela realização do XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira e, especificamente, do Programa de Imersão em Língua Inglesa, atividade integrada ao ENFOPLE, que ocorreu entre os dias 21 e 25 de agosto de 2018. Foram enviados convites de participação no mural, por e-mail, aos participantes do Evento. Esses e-mails consistiram em um convite explicativo, no qual foi anexado o link de acesso ao mural e dois panfletos informativos.

A publicação de posts no mural teve início no dia 20 de agosto, nos quais foram publicados os dois panfletos informativos sobre o Padlet e sobre o mural Conexão Imersão 2018. Estes dois primeiros posts foram publicados pelas administradoras do mural (autora desta pesquisa e orientadora) a fim de iniciar o processo de publicação, de sanar possíveis dúvidas em relação ao Padlet e de estimular a participação dos contribuintes. A seguir, os dois primeiros posts do mural (Figuras 2 e 3):

Figura 2 – Publicação de panfleto informativo frente

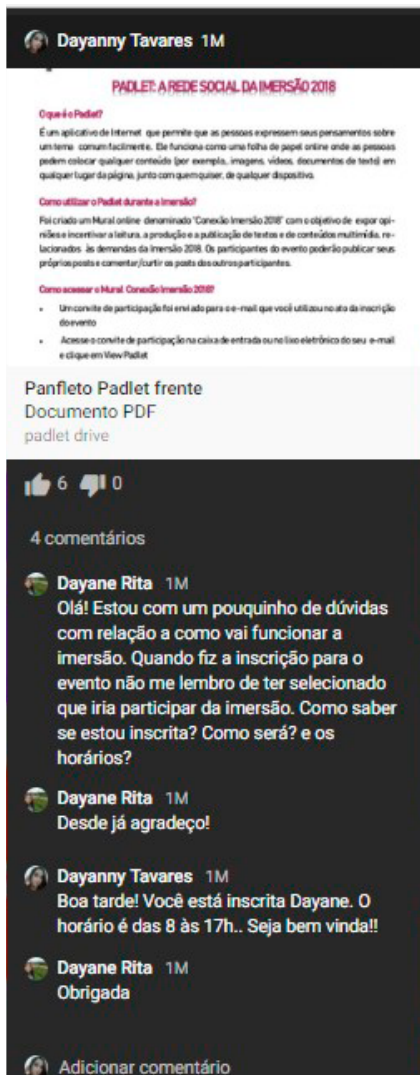
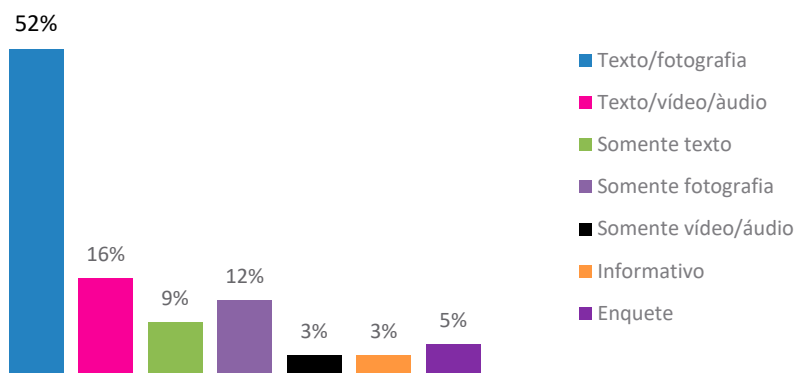


Figura 3 – Publicação de panfleto informativo verso



Após a publicação dos dois primeiros posts, as interações no mural Conexão Imersão 2018 começaram a ganhar corpo, de modo que as modalidades de posts variaram entre: somente texto, somente fotografia, somente áudio/vídeo, texto com fotografia, texto com áudio/vídeo, informativo e enquete.

Gráfico 1 – Modalidades e frequência de posts publicados



O Gráfico 1 demonstra uma preferência pela publicação de posts na modalidade texto/fotografia. O mural Conexão Imersão 2018 se tornou uma “janela” de registros fotográficos pelo fato da publicação de fotografias em redes sociais ser uma prática cotidiana na vida dos participantes da pesquisa. Suas experiências com essa modalidade de texto, que passa pelo viés da linguagem visual, refletiram na utilização do mural, cuja publicação de fotografias combinadas com texto alcançou o percentual de 52% e a publicação de fotografias sem texto chegou a 12%. É possível compreender que mesmo que a fotografia se apresente como uma modalidade mais interessante para o usuário pelo seu poder de expressar visualmente o momento vivido há, ainda, a necessidade da expressão pela modalidade textual, como uma completude.

A publicação de posts na modalidade texto/vídeo/áudio alcançou 16%, enquanto que a publicação de posts com somente texto chegou a 9%. Os posts com somente áudio/vídeo e os informativos alcançaram os 3% e as enquetes representaram 5%. É possível notar uma identificação dos participantes com modalidades de textos que se destacam pelas suas características visuais, pelo som e movimento, principalmente por serem modalidades frequentes em ambiente virtuais. Tal preferência reflete a presença dos multiletramentos em experiências vividas pelos participantes em seu dia a dia e em seu processo de formação acadêmica, de maneira consciente ou não.

Nesta pesquisa, inicialmente, procuramos destacar o papel imprescindível da experiência com tecnologias digitais no processo de formação de professores de línguas para os multiletramentos. Nesse sentido, com a finalidade de levantar informações acerca das experiências dos professores pesquisados publicamos no Padlet a primeira enquête cujo enunciado remete às experiências com tecnologias digitais vivenciadas no curso de Letras ou em outro(s) curso(s) de formação de professores.

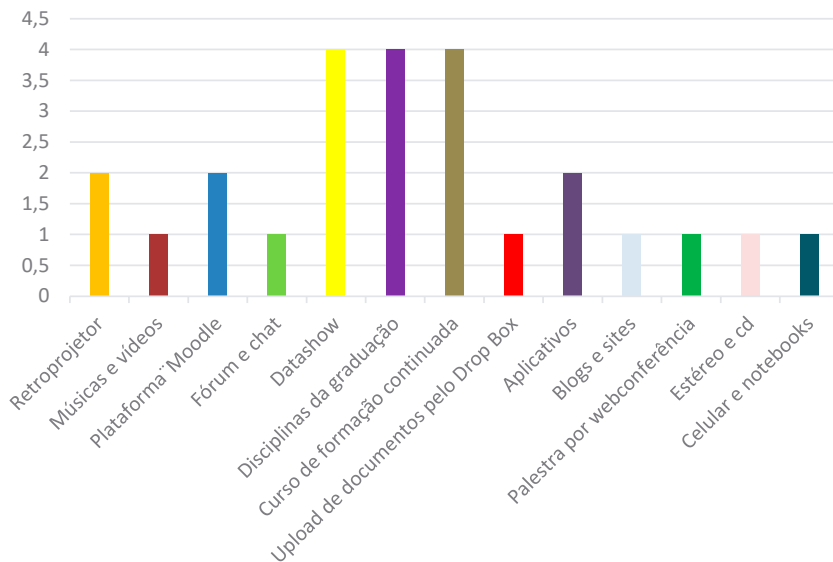
Vale ressaltar que a experiência, aqui destacada, pauta-se na concepção de Heidegger (1987, apud Bondía, 2002) que a caracteriza como algo que nos acontece, que nos alcança, que se apodera de nós, nos tomba e nos transforma. Nesse sentido, a experiência pode formar e transformar os sujeitos, à medida que ela “nos passa, nos toca ou nos acontece”. (BONDÍA, 2002, p. 26). Basta, portanto, que o sujeito da experiência esteja aberto à sua própria transformação.

O professor em formação passa por experiências que refletem em suas concepções e práticas de ensino. Por isso, é necessário que o mesmo tenha oportunidades de vivenciar experiências que envolvam as TDIC e os multiletramentos (AVELAR, FREITAS, LOPES, 2018).

Em relação à enquête sobre as experiências do professor de línguas com as tecnologias digitais no curso de Letras ou em outro(s) curso(s) de formação de professores, destacamos três tipos de respostas, dadas pelos participantes. São elas: a) Sim, tive experiências; b) Considero ter tido poucas experiências; c) Nunca tive experiências.

O Gráfico 2 mostra a frequência em que determinados tipos de experiências foram citados nos comentários da enquête.

Gráfico 2 – Descrição das experiências com tecnologias digitais



É possível observar que a utilização de instrumentos tecnológicos foi bastante citada: Datashow, retroprojektor, estéreo, cd, celular e notebook. Tal utilização coloca sob reflexão a questão da utilização da tecnologia como mera ferramenta. Freire (2009) reflete sobre a formação tecnológica de professores, colocando-a como um processo que deve ir muito além da aquisição e utilização de tecnologias de maneira indiscriminada e destaca a teoria tripolar ou lógica ternária da formação de Pineau (2006), que caracteriza a formação tecnológica como um processo auto-heteroecoformador.

A viabilização de experiências com tecnologias digitais em cursos de formação inicial e continuada pode ser evidenciada, uma vez que 8 participantes citaram ter tido experiências durante esse processo.

Podemos visualizar, ainda, experiências com suportes sustentados pelo acesso à Internet: Plataforma Moodle, fórum, chat, Drop Box, aplicativos, blogs, sites e web conferência. Tais experiências demonstram a influência da Internet no meio social e acadêmico e sua importância na promoção da formação para as TDIC e para os multiletramentos.

DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Esta primeira enquete foi comentada por 18 (dezoito) participantes, nos quais 22% considera ter tido experiências satisfatórias, 67% considera ter tido poucas experiências e 11% afirma nunca ter tido experiências com tecnologias digitais em seu(s) curso(s) de formação.

Em relação ao nível de formação, ao qual, essas experiências se estabeleceram, classificamos, de acordo com as repostas dadas, dois níveis de formação: inicial e continuada.

Dos respondentes, 17% consideram ter tido experiências satisfatórias com tecnologias digitais na formação inicial, 67% afirma ter tido experiências, no entanto, as considera como insuficientes, 11% não teve nenhum tipo de experiência durante o processo de formação inicial e 5% considera ter tido experiências, no entanto não especificou em que nível de formação, como nas respostas dadas às enquetes, destacadas a seguir.

“Sim! Para interação e aprendizagem, tive contato com dois aplicativos no curso de Letras, o Plickers e o Kahoot. O Kahoot foi na aula de Inglês e o Plickers na aula de Diversidade e Cidadania e, achei muito interessante, pois foi de grande interação de toda a sala! Então, além de ter sido muito legal, foi muito divertido!” T. R.

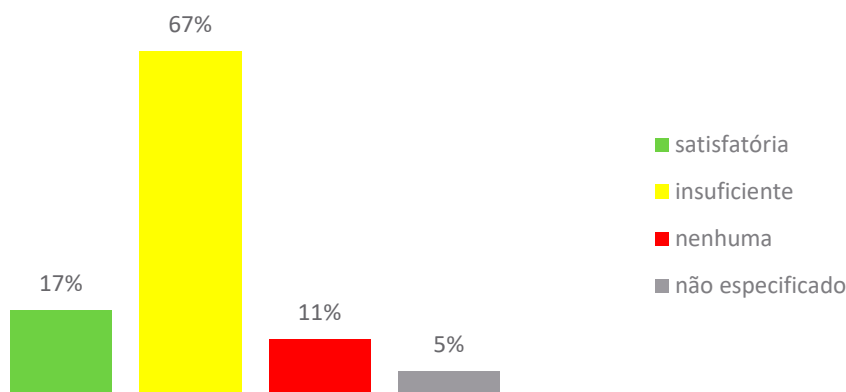
“Em meu curso de Letras, utilizamos muito as mídias digitais como o celular para pesquisas (porém não muito recorrente), notebooks e o data show para apresentação de trabalhos. Penso que a tecnologia deveria ser mais inserida no meio educacional.” J. R.

“A experiência foi muito pouca, acho que deixou a desejar!” F. L.

“Concluí minha graduação em 2007 na UFG. Não tive nenhum tipo de experiência com tecnologia no curso de Letras e nem na primeira pós-graduação que cursei. Atualmente tento me manter atualizada com as inovações tecnológicas que posso usar a favor da aprendizagem dos meus alunos. Mas não tive essa base na minha formação.” D. R.

Estas informações possibilitam refletir acerca da formação inicial de professores de línguas para a vivência de experiências que envolvam a utilização de tecnologias e os multiletramentos. Nota-se que os cursos de formação inicial não suprem com as necessidades demandadas pelo contexto de vida de seus alunos, uma vez que as experiências vivenciadas pelos mesmos em relação às TDIC e aos multiletramentos é, em sua maioria, considerada insuficiente ou até mesmo inexistente.

Gráfico 3 – Experiência com tecnologias digitais na formação inicial



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao comentar a enquete, dos 18 (dezoito) respondentes, somente 28% mencionou ter tido experiências com as tecnologias digitais em cursos de formação continuada. Vale destacar que alguns participantes da pesquisa ainda não passaram por nenhum processo de formação continuada, pois ainda cursam a graduação. Outros justificaram a procura por especializações na área de tecnologias pelo fato de não terem tido esse tipo de formação em seus cursos de graduação.

“Concluí minha graduação em 2012, tive pouca experiência com tecnologias, o máximo que acontecia era o uso do datashow para mostrar algo, mas tudo muito superficial. Tivemos a disciplina de Novas Tecnologias na educação, porém ficávamos

apenas nas teorias. ((Sempre achei muito vago isso.)) Este foi um dos motivos pelo qual eu fiz uma especialização em Novas Tecnologias na Educação, na modalidade EAD. Espero um dia ser docente na universidade, em curso de formação de professores e então, ministrar essa ou qualquer outra disciplina fazendo a diferença, levando sempre em consideração o contexto tecnológico ao qual a sociedade está inserida atualmente.” C. M.

As experiências com tecnologias digitais nos cursos de formação de professores de línguas são importantes para estimular o conhecimento acerca da utilização consciente das TDIC e para viabilizar práticas de multiletramentos, tão presentes no contexto vivido pelos aprendizes da sociedade contemporânea.

Considerações finais

A característica dinâmica da sociedade atual coloca uma série de desafios aos professores de línguas em formação inicial. Dentre esses desafios se encontra a familiarização com as TDICs, com vistas aos multiletramentos.

Durante o decorrer deste estudo foi exposto que a relação dos professores com o mundo tecnológico moderno não deve abranger somente a aquisição e o domínio de técnicas para a utilização dos seus recursos, mas também o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas que envolvem diferentes modalidades e contextos culturais.

Ao nos reportarmos aos multiletramentos podemos, de forma geral, dizer que este termo nasceu do anseio de pesquisadores em dar ênfase ao desafio da diversidade cultural, linguística e midiática introduzida pelas novas TDICs. Possui como característica crucial a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias e a multiplicidade de culturas advindas das pessoas que dão significação a este fenômeno.

Destacamos, ainda, a relação entre a língua, as tecnologias e a cultura, de forma que no mundo digital as formas de viver e dizer se tornam complexas, fronteiriças, instáveis e híbridas (GARCIA CANCLINI, 1997). Tais características do mundo hodierno refletem

no processo de formação de professores e, especificamente, de professores de línguas.

O Padlet, escolhido aqui como plataforma útil para a produção e coleta de informações, é um instrumento rico em possibilidades que envolvem os multiletramentos e as trocas interculturais e transculturais, uma vez que não há limites para sua utilização.

Vale destacar que a parte metodológica, relacionada à etapa de análise e de discussão de informações desta pesquisa está em andamento e faz parte de um projeto mais amplo vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). Por este motivo há ainda muitas considerações a serem feitas.

Por fim, concluímos que os multiletramentos na formação de professores de línguas propõem uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros, estruturas sociais e econômicas, que, conseqüentemente, valorize a pluralidade cultural, a diversidade de linguagens, as experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos e o desenvolvimento de habilidades para lidar com as TDICs, edificando um conhecimento fundamentado na colaboração, no compartilhamento e na experiência.

Referências

AGUIAR, M. J. D.; FISCHER, A. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. *Leia Escola*, Campina Grande: v. 12, n. 2. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/285>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

AVELAR, Michely Gomes; FREITAS, Carla Conti de; LOPES, Cristiane Rosa. As tecnologias da Informação e da Comunicação e a formação de professores de língua inglesa. *Revelli*. V. 10, n. 3, 2018, p. 174-184.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. João Wanderley Geraldi (Trad.). Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, *Revista Brasileira de Educação*. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, v. 33, n. 118. Campinas, jan.-mar 2012, p. 235-250. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 Ag. 2018.

COMENTÁRIO. SIGNIFICADOS. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/comentario/>> Acesso em: 17 Jun. 2018.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Org.). *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 15-48.

CURTIR. SIGNIFICADOS. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/curtir/>> Acesso em: 17 Jun. 2018.

DUBOC, A. p. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas. Observatório UEG. Disponível em: <<http://enfople.observatorioueg.com.br/site/apresentacao.php#contenter>> Acesso em: 15 Jun. 2018.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Joice Elias Costa (Trad.). 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Carla Conti de. Percursos e desafios do Observatório de Ideias. In: FREITAS, Carla Conti de [et. al]. *Gestão do Conhecimento e formação de professores, percursos e desafios do Observatório de Ideias*. Anápolis: UEG, 2017.

GARCÍA CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão (Trad.). São Paulo: EDUSP, 1997.

GUEDES, Viviane Marques. *A contribuição de Stuart Hall e de Néstor Garcia Canclini para os estudos da identidade cultural contemporânea*. Revista Temática. Ano IX, n. 02 – Fevereiro/2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes. *As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 19-29, Jan/Jun. 2007.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the Role of Schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 121-148.

MONTE MOR, W. *Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 31-44, Jan/Jun. 2007.

MORIN, E; MOTTA , R e CIURANA, E.R. *Educar para a era planetária*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

O QUE VOCE PRECISA SABER PARA REALIZAR UMA ENQUETE. CEDERJ. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/o-que-voce-precisa-saber-para-realizar-uma-enquete>>(Acesso em: 16 Jun. 2018).

PADLET – O QUE É? SANTOS, Lyslley. Disponível em: <<https://Padlet.com/lysleysantos/vtitedv93ugd>> Acesso em: 20 Abr. 2018.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A. DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares – V. 2*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

POST. LÉXICO. Disponível em: <<https://www.lexico.pt/post/>> Acesso em: 16 Jun. 2018.

ROJO, R. H. R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SETZER, Valdemar W. *Dado, informação, conhecimento e competência*. Folha Educação, nº 27, out./nov. 2004.

TAVARES, Dayanny Sousa; FREITAS, Carla Conti de. Multiletramentos na formação de professores de línguas. *Revelli*. V. 10, n. 3, 2018, p. 151-173.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. *Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos* [tradução Daniel Grassi]. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

EXPANSÕES E (RES)SIGNIFICAÇÕES EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: PRÁTICAS CRÍTICAS EM CENA COM O TEMA TRANSEXUALIDADE

MARIA EUGÊNIA SEBBA FERREIRA DE ANDRADE
MARIA JOSÉ RODRIGUES LACERDA HOELZLE
ROBERTA CARVALHO CRUVINEL

Um dos anseios que têm nos acometido nas ações de pesquisa que vimos empreendendo nas nossas salas de aulas de línguas adicionais diz respeito a quais habilidades privilegiar nesse contexto. Em outras palavras, a grande questão é: o que focalizar para que as/os educandas/os possam experimentar as demandas de uma sociedade global?

Fabrício (2006), ao discorrer acerca do momento contemporâneo em que vivemos, elenca os nomes de alguns estudiosos (BAUMAN, 2001; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; SENNET, 1999) para destacar o fato de que eles descrevem uma multiplicidade de fenômenos organizados sob a denominação geral de globalização. Dentre algumas das particularidades listadas, a autora aponta a transnacionalização político-econômica e as mudanças na compreensão espaço-tempo. Esclarece ainda que este novo cenário compõe uma “trama movente” envolta por novas significações, sentidos, práticas, processos de subjetivação e relações discursivas.

Menezes de Souza (2011) também demonstra inquietações no que concerne ao mundo globalizado, direcionando-as, entretanto, para as práticas docentes nesse novo contexto. Dessa maneira, o estudioso faz

uma crítica aos modelos de educação bancária para, em seguida, propor a metáfora do rizoma, um tipo de vegetal sem forma definida, advogando que é diante de um contexto “disforme” que se encontra a responsabilidade docente.

Fabricio (2006) ainda sublinha o caráter transitório e fluido da realidade, retomando à filosofia antiga para trazer-nos a ideia dos chamados “mobilistas”, que desde então já problematizavam ideias ligadas à permanência e à estabilidade. A partir dessa compreensão, mostramos que significados, ideias, conceitos são construídos sob uma base fluida, múltipla e inconstante.

Ainda que de forma breve, parece-nos significativo apoiar nossas considerações iniciais numa abordagem genealógica acerca da construção das significações. Assim o fazemos, pois acreditamos que, dentre as várias inquietações trazidas pelo fenômeno atual da globalização, algumas das que têm nos ocupado – enquanto linguistas aplicadas e professoras de inglês – concernem à ressignificação da noção de língua e o papel desse componente curricular e da/o professora/or de línguas nesse cenário.

Filiando-se a essa compreensão, adentrar um território marcado pelos processos de significação, seja da língua ou do sujeito, é lidar com a heterogeneidade e com a discussão das diferenças. Consequentemente, ao tratar dessa reconfiguração na produção de sentidos, a análise aqui empreendida fundamenta-se num entendimento de língua que ultrapassa a ideia de um sistema abstrato, delimitador, homogêneo e estável. Abandonando a noção de língua como código fixo, passamos a situá-la como construção social, em que a significação passa a ser cultural e historicamente estabelecida. Assim, posicionar a língua nesse novo campo de significação, especialmente em contexto escolar, é um dos principais desafios que se coloca para este estudo e também para os tempos atuais. Preocupações como essas, acerca de um reposicionamento linguístico, intensificaram as discussões sobre as teorizações pós-críticas e os letramentos, afastando modelos tradicionais de ensino, nas quais a relação local/global seja algo pré-estabelecido. Além disso, Duboc (2011) pontua que a “transposição dessareconceituação de

língua para a prática pedagógica” instaura-se como grande embate para se repensar currículos para o ensino de língua estrangeira.

Para Silva (2014, p. 15), quando as lentes são direcionadas para o currículo, a preocupação central recai sobre o conhecimento, abandonando-se a ideia de que o que o constitui está “centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Fabrício e Moita Lopes (2002), retomando os resultados de pesquisas feitas em sala de aula por meio de discursos de alunas/os e professoras/es, confirmam a distância entre conteúdos pedagógicos e a vida real. Assim, a estudiosa e o estudioso concluem que, tanto pelos depoimentos das/os docentes e discentes, quanto pela voz do “currículo e do material didático, são contadas histórias que não refletem a heterogeneidade de que somos feitos ou o caráter contingente e fragmentado das identidades sociais” (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002, p. 20).

Dessa maneira, acreditamos que, para fins da análise aqui empreendida, as teorizações curriculares – sobretudo aquelas voltadas para as teorias pós-críticas do currículo – e o letramento crítico manifestam-se como áreas potencialmente relevantes para a ressignificação das práticas pedagógicas, especialmente no que concerne às atividades ministradas numa perspectiva da educação linguística pós-crítica. No que concerne às teorizações sobre os estudos pós-críticos do currículo, parece-nos muito expressiva a busca por práticas educacionais comprometidas com a multiplicação de sentidos e para a diferença (PARAÍSO, 2004), afastando, portanto, noções de verdade e de certeza. Já sob a perspectiva do letramento crítico, parece haver, nesse viés, a necessidade por iniciativas capazes de oferecer às/aos alunas/os e professoras/es de inglês ações contextualizadas que sejam relevantes para suas vivências.

Sob a égide da pós-modernidade¹, o padrão curricular que prima por um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla

1 Ao abordar as teorias pós-modernas – que não se resumem à uma única vertente ou teoria social –, Silva (2014) pontua que estamos inseridos em um novo contexto histórico, algo traz implicações para o campo educacional. Resumidamente, o autor afirma que essas teorias criticam conceitos e discursos da moder-

é colocado em xeque. Lopes (2003, p. 18) pontua que na “medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida”. Nessa direção, as teorias pós-críticas não abraçam modelos completos, plenos e finalizados. Despontam, em contrapartida, explicações inacabadas e parciais, revelando com transparência as tendências locais e particulares (PARAÍSO, 2004, p. 288).

Nessa vertente, tais teorias avançam em relação às teorias críticas, que compreenderam as relações de poder nas classes sociais imbricadas no currículo. As teorias pós-críticas emergiram para demonstrar, entretanto, que tais relações ultrapassavam as classes sociais, e que este poder circulava também nas relações de raça, etnia, gênero e sexualidade.

Hoelzle (2016) afirma que as teorias pós-críticas ancoram-se em um extenso quadro de referências, dentre as quais destacam-se os estudos pós-estruturalistas². Nessa direção, tais estudos julgam a linguagem como central na mediação da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando as discussões filosóficas da cultura (LOPES, 2013 citado por HOELZLE, 2016). A corrente pós-estrutural é especialmente amparada por dois representantes: Derrida e Foucault. O primeiro, deixa suas contribuições no que concerne à indeterminação e fluidez do significado, que está sempre presente como um “traço”, sendo oriundo da “différance” (diferimento, adiamento) (PEIXOTO, 2008). Foucault (1995; 2014), por sua vez, expande a noção de poder para além da proprie-

nidade, como, por exemplo, razão, ciência e progresso. As implicações curriculares desse movimento estão na desconfiança de uma pedagogia e de um currículo fundamentados no pensamento moderno, isto é, que se caracterizam por: a) saber totalizante; b) razão iluminista; c) progresso cumulativo; d) axiomas inquestionáveis; e) sujeito racional, livre e autônomo.

- 2 Para Silva (2014, p. 120), no pós-estruturalismo, o sujeito racional, autônomo e centrado da modernidade é uma ficção, pois “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo cultural e social”. Dessa forma, um currículo ancorado a essa teoria deve questionar os significados transcendentais ligados à religião, à política, à pátria, à ciência etc., que povoam o currículo moderno (ainda vigente na maioria das instituições educacionais da contemporaneidade).

dade ou posse, demonstrando que esta força movimenta-se constantemente pelos campos sociais. Devido a essa mobilidade, saberes são estabelecidos, e com eles efeitos de verdades são instituídos.

Assim sendo, a corrente pós-estruturalista não é corrompida por efeitos de verdade. Ela busca a compreensão do porquê algo é tratado como adequado e verdadeiro, acreditando também que o sujeito nessa vertente não apresenta características essenciais; vincula-se, portanto, a uma produção histórica, cultural e discursiva. O sujeito fica então, imerso em questões identitárias e de poder, fazendo com que um currículo pós-estruturalista privilegie, por exemplo, diferenças de raça, etnia e sexualidade.

Nessa perspectiva, depreende-se a importância por iniciativas que ofereçam às/aos alunas/os e professoras/es práticas contextualizadas que sejam importantes para suas vidas. Assim, no intuito de expandir a conceito de letramento para além de um simples código escrito, a língua passa a ser situada política e ideologicamente. Zacchi (2014, p. 140) aponta o letramento crítico como sendo algo construído, de modo que o sentido do texto seja múltiplo e dependa do contexto em que ele é veiculado e interpretado. Menezes de Souza (2011) advoga, entretanto, que o letramento crítico já não consegue se sustentar apoiado em “revelar ou desvelar as verdades de um texto (MENEZES DE SOUZA, 2011). Nessa mesma linha, Jordão (2010) elucida a grande diferença entre a pedagogia crítica das décadas de 1980 e 1990 e o letramento crítico. A estudiosa observa que, na primeira abordagem, as/os alunas/os percorrem “o caminho da conscientização e da luta contra as injustiças e a opressão” (JORDÃO, 2010, p. 436) auxiliados por suas/seus professoras/es. Tal percurso é concebido como uma alternativa universal para que a justiça seja alcançada. Já o letramento crítico, analisado pela autora sob uma ótica pós-estruturalista, surge como uma alternativa para a universalização dos sentidos. Menezes de Souza (2011, p. 295 citado por ANDRADE, p. 90, 2017) assinala que o letramento crítico ou a consciência crítica ressignificada pressupõe: “[i]r além do pensamento ingênuo e do senso comum. Quando o sujeito percebe a origem de seus saberes, ele é capaz de aceitar a responsabilidade que cai sobre ele. Essa é a dimensão ética disso”.

Nessa direção, o plano de aula e as atividades analisadas neste estudo (pautados pelo tema “transsexualidade”), inserem-se nas teorizações pós-críticas do currículo (PARAÍSO, 2004; LOPES, 2013; SILVA, 2014; ANDRADE, 2017), num viés pós-estruturalista (PEIXOTO, 2008), já que o foco está na abordagem de questões identitárias e de relações de poder que se estabelecem discursivamente nas várias esferas da vida social, conforme Pennycook (2001); logo, parece-nos também prudente afirmar que o “material empírico”³(DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 39) analisado neste estudo ancora-se tanto nas tendências do letramento crítico, quanto nas teorias *queer*.

Sobre estas últimas, segundo Louro (2004, p. 64), duas são as matrizes significativas do adjetivo *queer*: por um lado, o termo abarca uma série de expressões pejorativas e consolidadas no senso comum homofóbico, como termo de estigmatização, em referência às/aos anormais, às/aos excluídas/os, sempre instituindo a culpa e a vergonha; e, por outro, uma tradução próxima do seu significado no contexto anglo-saxão seria a palavra “estranho”, algo esquisito, insólito, raro. A autora faz desse adjetivo um verbo, “estranhar”, no sentido de “desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto; colocar em situação embaraçosa o que há de estável”. Esse estranhamento é, dentro da teoria *queer*, um instrumento crítico de desnaturalização tanto das relações de poder, quanto das coisas tidas como óbvias.

Como teoria e corrente de crítica literária e cultural, Míguez (2014, p. 62) explica que o *queer* surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea e se desenvolveu em meados dos anos 1980, influenciado pelas teorias pós-estruturalistas, pelas ideias de Foucault e pelos estudos feministas, gay e lésbico. Sendo assim, a teoria *queer* posiciona-se contra tudo o que se entende como natural e inalterável e propõe que concebamos o corpo como um campo de batalha no qual também se inscrevem as marcas de poder (GONZÁLEZ, 2008).

3 “Material empírico” é o termo adotado por Denzin e Lincoln (2006) para designar o que ordinariamente se conhece como “dado”.

Ainda conforme Butler (2013), a teoria *queer* articula sexo e gênero a outras categorias identitárias como raça/etnia, classe social e nacionalidade e propõe analisar as estruturas sociais que classificam e hierarquizam os sujeitos a partir da intersecção desses marcadores. Desse modo, em alguns contextos, pode ser que a sexualidade tenha um papel mais importante, mas isso não significa que raça/etnia ou a classe social, por exemplo, não tenham implicações na regulação social e discriminação das quais são vítimas alguns sujeitos.

Inspiradas pelas perspectivas teóricas aqui expostas, as quais norteiam tanto nossas práticas acadêmicas, quanto nossas práticas profissionais, é que nos propusemos a analisar as percepções de algumas/alguns alunas/os da primeira autora deste estudo acerca do trabalho com o tema “Transsexualidade”.

Metodologia

Este estudo se insere no escopo das pesquisas qualitativas. Sobre essas pesquisas, Andrade (2017, p. 21 – 22) afirma, com base em Denzin e Lincoln (2006):

hoje, no início do século XXI, estamos vivenciando a ‘virada narrativa’ da pós-modernidade, o que implica em dizer que precisamos aprender a escrever, a relacionar e a nos posicionar nos textos e nas produções acadêmicas de uma forma diferente. Nesse diapasão, existe um crescente interesse pela narração de histórias e por novos processos de composição de pesquisa; existe também uma recusa por privilegiar qualquer método ou teoria. O grande desafio está em tentar relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade mais democrática e livre.

Portanto, partindo desse pressuposto e também da ideia de que a/o docente é também uma/um produtora/or de teorizações sobre suas práticas e saberes conforme afirmam Borelli e Pessoa (2011), é que deci-

dimos analisar, em nosso grupo de estudos⁴, as percepções das/os alunas/os do 2º ano do ensino médio integrado ao técnico (em Agroecologia, Produção em Áudio e Vídeo e Edificações) acerca do trabalho com o tema “Transexualidade” (Apêndices 1 e 2) nas aulas de língua inglesa, ministradas nas 3 primeiras semanas do mês de agosto de 2017, na escola onde atua a primeira autora deste trabalho.

Ao todo, foram três encontros semanais de 2 horas/aula em cada turma para trabalhar o tema a partir das propostas do material apresentado nos apêndices 1 e 2. Conforme exposto no referido material, trabalhamos um texto⁵ sobre o tema “Transexualidade” a partir da história da personagem Ivana na novela “A força do querer”, exibida diariamente pela Rede Globo de televisão; na sequência, durante a execução das atividades sobre o texto, assistimos ao clipe da música “City” de Kristen Marie (tema da personagem) e tentamos correlacioná-lo com o drama identitário vivido por Ivana na trama; depois, as/os alunas/os realizaram uma pesquisa sobre casos de violência que envolvem pessoas trans e *gays* no Brasil e apresentaram para toda a classe; por fim, solicitamos que respondessem ao questionário de avaliação das atividades referentes ao tema (apêndice 3). Logo, o material empírico que utilizamos para fins de análise neste estudo provém das repostas dadas pelas/os alunas/os às perguntas desse questionário e também das notas de campo registradas pela primeira autora ao término de cada encontro com cada turma. Ao todo, foram analisados 32 questionários e 9 notas de campo (9 encontros, sendo 3 com cada turma).

4 Em consequência das afinidades acadêmicas e interpessoais entre nós, autoras deste texto, decidimos estabelecer, desde junho de 2017, um grupo de estudos sobre nossas práticas pedagógicas e sobre nossos interesses de pesquisa. Desde então, fazemos reuniões semanais para estudar e para alavancar projetos acadêmicos de ordem pessoal e inter(institucional).

5 O texto intitulado “Ivana and the transsexuality” foi extraído de uma notícia publicada no site superela.com, no dia 12/05/2017. O material original está em português e, para fins didáticos, foi traduzido para o inglês pela primeira autora deste artigo. Título original da matéria: “O que acontece com a Ivana de ‘A Força do Querer?’” Disponível em: superela.com/Ivana-a-forca-do-querer

Sobre o perfil das/os alunas/os participantes, pode-se afirmar que elas/es têm entre 15 e 16 anos de idade; além disso são alunas/os do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e cursam o 2º ano do ensino médio integrado ao técnico; portanto, as/os 32 alunas/os que participaram das atividades e que responderam ao questionário são de 3 turmas distintas: Produção em Áudio e Vídeo, Agroecologia e Edificações. Vale destacar ainda que as respostas escritas elaboradas por elas/es durante o contato com questionário possuem indícios de “translingualismo” (CANAGARAJAH, 2013), ou seja, elas/es mesclam variedades linguísticas diferentes – no caso, variedades do português e do inglês, a fim de negociar e de compor novos sentidos para os enunciados. No quadro abaixo, buscamos elaborar um panorama do perfil do grupo:

Quadro 1 – Perfil das/os Participantes

Curso	Quantidade de alunas/os	Quantidade de questionários	Pseudônimos
Produção em Áudio e Vídeo (AV)	5	5	MP, NA, KB, JG, JS.
Agroecologia (AGRO)	15	11	Colono, Botelho, Dany, Dandara, Shaka, Neto, Dusk, Leth, Sum Martins, Guerrinha, Cowgirl.
Edificações (EDI)	19	16	Gabs, Mafilo, Queiroz, Cabelin, Naty, RogyKenway, Dy, Wendell Lira, Darly, ATM, Morena Humilde, Meu Anjo, Bel, João Paulo, Léo, Cristiny.

Fonte:

Tanto no curso de Agroecologia, quando no curso de Edificações, tivemos alunas/os ausentes no dia da aplicação do questionário. Ao todo, 7 alunas/os deixaram de respondê-lo, considerando o número de matrículas nos 2 cursos. Porém, é importante destacar o caso de Vick, aluno do curso de Edificações que participou de todas as etapas de

execução do projeto temático e que estava em sala no dia da aplicação do questionário: ele se recusou a respondê-lo. Seu pseudônimo foi, inclusive, escolhido aleatoriamente pela primeira autora deste artigo, durante o registro das notas de campo, a fim de relatar alguns fatos ocorridos durante a abordagem do tema em sala. Os demais pseudônimos foram escolhidos pelas/os próprias/os alunas/os no último encontro que tivemos para tratar do tema. Nesse encontro, elas/es também assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Na seção seguinte, tentamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais são as percepções das/os alunas/os sobre o tema “Transsexuality”, abordado nas aulas de língua inglesa, durante o mês de agosto de 2017?

Análise

Após o estudo do material empírico, composto pelos questionários e pelas notas de campo da primeira autora, nós estabelecemos três eixos temáticos de análise: A) Percepções positivas sobre o tema; B) Percepções negativas sobre o tema e; C) Resistências.

Percepções positivas sobre o tema

Das 32 repostas obtidas nos questionários, 30 delas podem ser consideradas percepções positivas sobre o tema, de acordo com nossa análise. De um modo geral, as/os alunas/os destacam a importância da abordagem do tema como uma forma de conscientização das pessoas e como um meio de construirmos juntas/os uma sociedade mais justa que percebe, que convive com e que respeita as diferenças. É o que percebemos nas declarações de Cowgirl e Meu Anjo:

[1]

What’s your opinion about the activity?

In my opinion, these activities were important for raising awareness of people and make us understand that we have to respect the diversity of our world.

What did you learn with them?

I learned that we must accept and respect.

Complete the sentence: “In the end of the discussion, I...”

had a different thought about the subject.

(*Cowgirl. Agro. Questionário sobre a atividade*)

[2]

What’s your opinion about the activity?

Foi através dessas atividades é que eu pude perceber como realmente é a realidade, como o preconceito ainda está presente na nossa sociedade. Através das discussões, estamos tentando construir um pensamento de que as pessoas são diferentes. Acho muito positivas atividades assim.

What did you learn with them?

Aprendi que ainda vivemos em um mundo machista e cheio de preconceitos, onde falta respeito para com o próximo.

Complete the sentence: “In the end of the discussion, I...”

Vejo a importância de discussões em sala de aula para criar um pensamento mais crítico e para conscientizar as pessoas da diversidade de identidades.

(Meu Anjo. Edi. Questionário sobre a atividade)

As declarações das alunas nos levam a perceber que tanto elas, quanto a maior parte do grupo compreenderam o sentido daquilo que Pennycook (2001) concebe como *prática problematizadora*. Por *prática problematizadora* entendemos um exercício constante de questionamento de discursos naturalizados que permeiam as várias esferas da vida social, incluindo a escola. Tal prática está fundamentada “nas perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais e concebe a língua como sendo eminentemente política e o poder como algo que está ligado às questões de classe, raça, gênero, sexualidade etc” (ANDRADE, 2017, p. 65). Dessa forma, os discursos ligados às relações de poder nas micro instâncias devem ser incessantemente problematizados, visto que eles compõem as malhas do poder, as quais perpassam todas as relações entre os sujeitos, conforme Foucault (1995; 2014). Assim, ao desafiar o padrão heteronormativo que impera sobre indiví-

duos a partir da problematização de discursos estáveis, acreditamos que as atividades viabilizaram às/aos alunas/os a percepção da necessidade de desestabilizações. Segundo as declarações, elas/es parecem ter ficado mais sensíveis às diferenças; parecem também ter se atentado ao fato de que vivemos em um mundo no qual essas diferenças não são plenamente aceitas.

Outro fato que nos chama a atenção é que a maioria das repostas parecem estar alinhadas à perspectiva de trabalho da professora, conforme ela mesma destaca no registro de uma das notas de campo:

[3]

Hoje terminamos o projeto sobre o tema “Transsexuality” com os alunos da turma de Produção em Áudio e Vídeo. Engraçado que as opiniões me pareceram tão uniformes! Todos entenderam a necessidade de desafiar o discurso heteronormativo que impera sobre nossa sociedade. Não houve piadinhas (como é comum acontecer), mas sim um clima de reflexão e de um suposto respeito sobre tudo que conversamos até aquele ponto.

(Maria Eugênia. Nota de campo 6)

A declaração da professora nos leva a refletir novamente sobre as relações de poder que permeiam as várias esferas da vida social, incluindo a sala de aula. Reconhecendo que as relações de poder estão intimamente ligadas àquilo que Fernandes (2012) entende por “posição sujeito”, nós nos indagamos: as desestabilizações sobre o tema realmente ocorreram ou o que houve foi apenas um ajustamento/um alinhamento dos discursos das/os alunas/os em relação ao discurso da professora, já que ela está em posição hierárquica supostamente superior em relação às/aos alunas/os? Pela extensão do estudo, não conseguimos responder à questão aqui colocada. Mas, de qualquer forma, entendemos que, de algum modo, o trabalho se configura positivamente; do ponto de vista das perspectivas críticas para a educação linguística, acreditamos que a problematização das práticas deve ser uma constante em nosso fazer didático-pedagógico. Assim, ancoradas aos pensamentos de Paraíso (2004), Louro (2004), Duboc (2011), Silva (2014) e Hoelzle (2016),

apostamos numa visão de currículo pós-estruturalista, que deve questionar os significados transcendentais ligados à religião, à política, à pátria, à ciência, à sexualidade, entre outras.

Nessa visão pós-estruturalista do currículo, a noção de língua como um código fixo é abandonada. Logo, a construção de sentidos passa a ser vista como um fenômeno cultural e historicamente situado. Nesse sentido, reiteramos a posição de Duboc (2011) de que essa reestruturação da noção de língua traz sérias implicações para (re)pensarmos os currículos que norteiam o ensino de línguas estrangeiras/adicionais em âmbito escolar. Não há, dentro da perspectiva pós-estruturalista, espaço para um ensino descontextualizado; há sim uma demanda premente por partir de fatos que atravessam as realidades sociais dos sujeitos envolvidos nos processos de educação linguística para que a aprendizagem lhes faça sentido. Logo, acreditamos que os posicionamentos de Botelho e de Shaka parecem ser sensíveis a essa nova ordem. Ao ser questionado sobre o que aprendeu com a atividade, Botelho responde:

[4]

Acho excelente a conscientização dos alunos e a abordagem do assunto na school, pois se a school is para learn, devemos learn a respect the other, independently da sua sexual opinion.

(Botelho. Agro. Questionário sobre a atividade)

De forma semelhante, Shaka afirma:

[5]

As aulas trouxeram uma área nova no meu ver. The classes contributed to a better learning and brought more explanation on the theme.

(Shaka. Agro. Questionário sobre a atividade)

Percepções negativas sobre o tema

Apesar de ter participado de todas as atividades propostas, Vick, aluno do curso técnico em Edificações, mostrou claramente uma percepção negativa a respeito do trabalho com o tema “transsexuality” em sala de aula. Houve, inclusive, uma discussão com a professora enquanto a classe debatia a questão da falta de políticas públicas para a proteção dos direitos das/dos homossexuais e transgêneros. A discussão foi motivada pela reflexão acerca do seguinte trecho presente no texto: “There is no public policies that effectively protect these people from such an old view of what is considered ‘right or wrong’”. O episódio foi registrado nas notas de campo da professora pesquisadora:

[6]

Hoje vivemos uma situação embaraçosa em sala de aula. Enquanto terminávamos de interpretar o texto sobre transexualidade, Vick foi agressivo e extremamente incisivo ao dizer que não concordava que houvesse políticas públicas que assegurassem os direitos de *gays* e *trans* e que coibissem agressões ou violências contra elas/es. Falou que o simples fato de serem *gays* não podia lhes garantir o direito de ser protegidas/os. Fui dura com ele. Disse que ele não entendia o que era sofrer em um mundo normalizado, já que era um rapaz branco, alto e pertencente a uma classe social privilegiada. Os ânimos ficaram acalorados e muitas/os alunas/os intervieram para que parássemos de discutir.

(Maria Eugênia. Nota de campo 4)

[7]

Após essa discussão, Vick passou a não mais se posicionar sobre de forma veemente. No último dia de trabalho com o projeto, o aluno apresentou a história de uma *trans* que foi agredida em um restaurante por um cliente e que foi vítima da negligência médica no hospital após ter sido esfaqueada. Ele, inclusive,

mostrou o vídeo gravado no hospital no qual a travesti não obteve atendimento. Apesar disso, Vick não respondeu ao questionário.

(Maria Eugênia. Nota de campo 9)

As notas de campos da pesquisadora nos motivam a analisar a questão sob dois pontos de vista: o da professora e o do aluno. Sobre a atitude da professora, retomamos o posicionamento de Ellsworth (1989); para a autora, é preciso ter cautela ao abraçar o trabalho crítico, pois, no afã de fazer justiça e de “tentar conscientizar”⁶ as pessoas acerca das injustiças, podemos inverter a ordem das coisas e nos tornar nós mesmos as/os opressoras/es. Foi o caso de Maria Eugênia, por exemplo, ao discutir com o aluno. Ele, por sua vez, assumiu o alinhamento discursivo inconscientemente desejado por ela e passou a responder às propostas conforme o que era esperado por ela. Tanto que trouxe além da reportagem, um vídeo para ilustrar a ideia. Porém, ao ser solicitado para se posicionar acerca da atividade, o aluno permaneceu em silêncio e não respondeu ao questionário.

Resistências

Ao tratar das relações de poder na perspectiva da problematização das práticas, Foucault (1995; 2014) destaca e enfatiza a importância das formas de oposição ao poder, ou seja, das resistências que, grosso modo, podem ser entendidas como lutas antiautoritárias. Nesse sentido, destacamos o posicionamento de Sam Martins:

6 Temos plena consciência de que não somos capazes de mudar os pensamentos de ninguém. Segundo Foucault (2010), é apenas o exercício das práticas do cuidado de si e dos outros que nos possibilitam uma existência ética. Tal existência só é possível através de um constante exercício de reflexão/problematização por parte dos sujeitos.

[8]

What's your opinion about the activity?

Eu acho bastante importante trabalhar essas questões para criar uma geração menos preconceituosa. É importante também para uma boa formação de caráter.

What did you learn with them?

Sinceramente, eu acho essa discussão bem chata. Eu sou a favor de cada um cuidar da sua vida e não se preocupar com os outros. Mas é um assunto importante para conscientizar os outros.

Complete the sentence: "In the end of the discussion, I..."

mandei todo mundo ir a "fuck" e criar vergonha na cara; se o cara é gay, deixa ele! Eu acho também que, no fundo, essas pessoas (que cometem preconceito) são gays e que ver o outro afeta o ego delas.

(Sam Martins. Agro. Questionário sobre a atividade)

Apesar de reconhecer a importância da atividade, Sam Martins, de certo modo, resiste a ela por considerar que ela traz para a cena de discussão um assunto "chato". Sua resistência não se dá em relação ao assunto em si, mas sim ao fato de continuarmos falando de preconceito, de conflito identitário e de violência em decorrência da não aceitação das diferenças enquanto essas questões parecem estar plenamente resolvidas para ele. O mesmo não ocorre com João Paulo:

[9]

What's your opinion about the activity?

Essa atividade colocada em sala de aula não foi legal por abordar um tema que a maioria dos homens tem preconceito. Eu não tenho desde que não cheguem perto de mim.

What did you learn with them?

Aprendi que os gays sofrem muito preconceito e discriminação e que quase sempre são espancados e mortos.

Complete the sentence: “In the end of the discussion, I...”

Aprendi que as pessoas podem ser os agressores, dependendo da criação que tiveram; também podem ser os transgêneros. Por isso, tem que haver uma boa formação de caráter.

(João Paulo. Edi. Questionário sobre a atividade)

Consideramos que as declarações de João Paulo são controversas em muitos aspectos. Ao mesmo tempo em que o aluno resiste à atividade e que reforça a heteronormatividade a partir do discurso (“Essa atividade colocada em sala de aula **não foi legal por abordar um tema que a maioria dos homens tem preconceito. Eu não tenho desde que não cheguem perto de mim.**”), ele demonstra, de certa forma, um posicionamento reflexivo ao responder à questão 2: João Paulo reconhece que os gays sofrem muito com a discriminação e com a violência, o que nos leva a crer que o aluno vincula os efeitos de sentido à sua própria intersubjetividade, atitudes caras às perspectivas críticas para a educação linguística, dentre elas o letramento crítico. Além disso, a última declaração do aluno se mostra também conflituosa e sugere uma interpretação ambígua: não fica claro se “ser transgênero” ou “ser agressor/or” é que tem a ver com a “formação do caráter”. Seu posicionamento é diferente, portanto, do posicionamento de Sam Martins, que concebe as atitudes de agressão como uma falha de caráter por parte de quem agride. Ainda assim, entendemos que, de alguma forma, os 2 alunos resistem ao trabalho com o tema.

Considerações finais, mas não permanentes

O caminho que percorremos ao longo desta pesquisa sinaliza que as constantes problematizações de questões de gênero e sexualidade na escola contribui para o reconhecimento das relações de poder/saber que estão imbricadas nos discursos hegemônicos que perpetuam a

“vigência” da heteronormatividade. Tais problematizações também podem contribuir para com possíveis deslocamentos identitários, bem como para com novas formas de as pessoas se situarem no mundo, de maneira ética e política. Sendo assim, a proposta de se trabalhar questões de gêneros e sexualidades revelou-se satisfatória aos objetivos que pretendíamos alcançar em termos pedagógicos: promover desestabilizações. Nesse sentido, acreditamos que, se quisermos orientar nossas práticas por um currículo pós-estruturalista que se opõe aos fundamentos da modernidade, devemos pautar nossas escolhas tanto por temas que abriguem as necessidades e os anseios discursivos de nossas/os alunas/os, quanto por temas que promovam a desnaturalização de discursos hegemônicos.

Referências

- ANDRADE, M. E. S. F. Formação continuada crítica de professoras de inglês como língua estrangeira/adicional: problematização de discursos e constituição ética dos sujeitos. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2017.
- BORELLI, J. D. V. p. ; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: BORELLI, J. D. V. p. ; PESSOA, R. R. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, 2011. p. 15-30.
- BUTLER, J.. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2013.
- CANAGARAJAH, S.. *Translingual practice – global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. p. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FERNANDES, C. A. *Discurso e sujeito em MICHEL FOUCAULT*. São Paulo: Intermeios, 2012.

- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- _____. *O governo de si e dos outros*: curso no Collège de France, 1982-1983. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. O sujeito e o poder. In: _____. *Genealogia da Ética, subjetividade e sexualidade*. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. p. 118-140.
- DUBOC, A. p. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.11, n.3, p. 727-746, 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/7036/art_DUBOC_Redesenhando_curriculos_de_lingua_inglesa_em_tempos_2011.pdf?sequence=1
- ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 59, n. 3, p. 297-324, 1989.
- HOELZLE, M. J. L. R. Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de Língua Inglesa de uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2017.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39,p.7-23, 2013. Disponível em: <www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- LOURO, G. L.. Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: 151 métodos ou ética?. In: JORDÃO, C. M. et. al. (Org.). Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-303.
- MÍGUEZ, A. C.. Queerizando o ensino de línguas estrangeiras: potencialidades do cinema queer no trabalho com questões de gênero e sexualidades. Tese Doutorado – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.
- PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/475/479>> Acesso em: 8 ago. 2017.
- PENNYCOOK, A. A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

SIERRA GONZÁLEZ, Á.. Una aproximación a la teoría queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía. Cuadernos del Ateneo de La Laguna. Tenerife: Ateneo La Laguna, 2008, n. 26, p. 29-42. Disponível em: . Acesso em: 01 set. 2017.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 156p.

PEIXOTO, C. R. C. A linguagem, o sujeito e o currículo no pós-estruturalismo: reflexões para a prática de leitura em Língua Estrangeira. *Revista Eutomia*, a. I, n. 1, 2008, p. 489-508. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/peixoto.pdf> Acesso em: 02 ago. 2017.

APÊNDICE 1 – ATIVIDADE COM O TEXTO



Ministério
da Educação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS CIDADE DE GOIÁS

Activity – “Transsexuality”

Warmer...

1- What would you do...

a) if you were a black girl/boy who had suffered racial prejudice?

b) – if you felt lost about your feelings and directions of life?

c) – if you were not the person your parents wanted you were?

2- Do you like soap operas? If yes, do you usually watch “A Força do Querer”?

3- What do you know about the character called Ivana?

Reading and Comprehension – “Ivana and the transsexuality”

Ivana is transgender. This means that she was born with the body of a woman, but identifies herself as a man. It is almost as if there was a confusion in the factory, and at the time of the individual’s assembling, she had received a body different from the genre with which she identifies herself. It seems much more complicated than it is, but Ivana’s mind thinks one thing and her body shows another. In a much simpler comparison, think of a Brazilian man, who was born and lived in Brazil all his life, but only speaks French when he opens his mouth. There is a conflict between what she thinks and the body she gained at birth.

The suffering of the character is totally justifiable for this. It has nothing to do with

physical attraction – she likes men or women does not influence the way she sees herself and identifies herself as a person.

Transsexuality is not a mental illness

Unlike depression or schizophrenia, transsexuality is not a disease that can be cured or treated. It's something deeper than that. How to 'heal' a person who does not identify with his own body?

The identification that we speak goes far beyond the discourse of learning to love oneself. It is you to look in the mirror and not be represented by the reflection you see. You do not recognize the person who looks at you back. She's a stranger to you. In this case (and elsewhere), learning to love would mean accepting that your body does not represent who you truly are, and therefore it needs to be adapted. Think of Thammy Miranda. Once a woman, he realized that his body did not match the image he had of himself and made a process of sex change.

What happens is that, because of the prejudice and transphobia that these people face, because of the lack of treatment or because they do not understand what happens to themselves, they end up developing serious psychiatric illnesses, such as depression itself. Data in Brazil are still poorly collected and disseminated, but we already know that in the United States, 40% of transgender people have already attempted to commit suicide – either because of family rejection, prejudice or lack of understanding.

The effort, then, is to recognize that transsexuality is not a disease (as it is still considered by many), but rather a question of identity that needs attention: what these people need is support and inclusion, in addition to their basic rights Guaranteed.

Why it is important to watch the story of Ivana

In the novel, Ivana is transsexual and is slowly learning to discover what is happening to herself – the suffering she feels is real because she can not yet understand that she is a man in a woman's body. And the lack of understanding is not only her: those around her also do not know what is happening and how to deal with this crisis.

Telling this story is very important for one reason: Brazil is the country that kills transsexuals and transvestites the world over. According to the NGO Transgender Europe, the country has killed 868 people in the last eight years. It is more than triple the number of murders recorded by the second in the list, released by the organization in 2016. In Mexico were recorded 256 deaths in the same period.

Our society is chauvinistic and homophobic – the motives are many, such as historical violence and the State's lack of commitment to investigate these violent cases, in addition to the culture closely linked to the Catholic religion, distorted and used to dictate rules of behavior in society. It is a violence against what one does not know and does not understand, with what is considered 'different'.

Exposing this subject in a soap opera, which everyone has access to, is a way of showing

that these people already suffer many sufferings until they understand who they are and the rejection of society only aggravates a situation that is already complicated by itself. The goal is to promote information and try, in some way, to make people aware that transsexuals need to be accommodated. There are no public policies that effectively protect these people from such an old view of what is considered ‘right and wrong’.

Ivana still has a long way to go – it is not from one day to the next that you accept that you are in the wrong body and the transition begins. But we can hope that this whole shift encourages those who watch *The Force of Will* to understand that not everything is black and white, and that empathy is essential to changing such an absurd number of pointless deaths.

Answer the questions after reading the text.

4- True or false?

- () Ivana is gay.
- () Ivana is transgender.
- () There is no problem in the relationship between Ivana’s mind and body.
- () It’s important to talk about the theme at schools.

5- Answer in Portuguese:

a) What is transsexuality?

b) Why is it important to talk about the theme in the Brazilian context?

c) Give your opinion about these sentences: “Exposing this subject in a soap opera, which everyone has access to, is a way of showing that these people already suffer many sufferings until they understand who they are and the rejection of society only aggravates a situation that is already complicated by itself. The goal is to promote information and try, in some way, to make people aware that transsexuals need to be accommodated. There are no public policies that effectively protect these people from such an old view of what is considered ‘right and wrong’.”

d) Watch the video clip of the song “City” and try to make connections with Ivana’s story.

APÊNDICE 2 – ATIVIDADE DA PESQUISA
SOBRE OS CASOS DE VIOLÊNCIA



Ministério
da Educação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS CIDADE DE GOIÁS

Activity – Violence against transgender people in Brazil

Using the internet as a tool, do a research about cases of violence involving “transgender” or “travesties” in Brazil. Use these questions to guide you:

1. Title of the new: _____
2. When did the fact happen? _____
3. Who was involved? _____
4. What happened? Tell us the story.

Present your findings to the whole class.

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO SOBRE A ATIVIDADE

During the last three classes, we have talked about “transsexuality” and violence against trans and gay people around Brazil. So, I want to ask you 3 questions:

1. What is your opinion about the activities?
2. What did you learn with them?
3. Complete the sentence: “In the end of the discussion, I...”

O USO DOS JOGOS DIGITAIS COMO PRÁTICA DE MULTILETRAMENTO: DESAFIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MICHELY GOMES AVELAR
CARLA CONTI DE FREITAS

Loading...

Os estudantes da sociedade contemporânea fazem parte de uma geração conhecida como nativos digitais, uma geração alimentada pelo fluxo contínuo de informações, de ritmo acelerado, constantemente conectada às tecnologias. Prensky (2012, p. 65) explica que “as ‘alterações mentais’ ou ‘mudanças cognitivas’ causadas pelas novas tecnologias e mídias digitais levaram a uma grande variedade de novas necessidades e preferências por parte da geração mais jovem, especialmente na área da aprendizagem”.

Essa geração está habituada a lidar com diferentes semioses advindas do ambiente virtual, tais como imagens, vídeos, áudios, jogos e a forma como interagem com os recursos tecnológicos têm reconfigurado as formas como se comunicam, como se relacionam e consequentemente, como aprendem. Um dos recursos tecnológicos expressivamente utilizado, multimodal e com grande potencial educacional é o jogo digital. Os jogos são constituídos por elementos imagéticos, textuais, sonoros, culturais e uma série de elementos que envolvem os multiletramentos.

O termo multiletramentos emerge da multiplicidade e integração de modos de construção de significados que considera os diversos meios de comunicação e a diversidade local e global, diferenças linguísticas e culturais (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64). As tecnologias têm provocado mudanças nas relações sociais, impulsionando e motivando novos espaços de interação e comunicação. Deste modo, faz-se necessário que as práticas de ensino-aprendizagem sejam repensadas de modo a atender às necessidades dos aprendizes de modo que possam interagir por meio dos vários domínios semióticos emergentes das novas tecnologias. No entendimento de Gee (2003, p. 13), as pessoas precisam ser letradas em diferentes domínios semióticos, tais como linguagem oral e escrita, imagens sons, gestos, gráficos, artefatos, símbolos, ou seja, não apenas palavras para que possam interagir efetivamente e os jogos virtuais corroboram para tal.

Propomos, neste capítulo, o uso do jogo virtual como uma possibilidade de suporte para o ensino de língua inglesa numa perspectiva dos multiletramentos, uma vez que o ensino de línguas extrapola os aspectos lexicais e gramaticais e destacamos sua relevância em contribuir para a construção e compartilhamento de conhecimentos socioculturais e tecnológicos. Assim, na primeira parte deste trabalho, buscamos refletir sobre os multiletramentos e o ensino de língua inglesa.

Na segunda parte, procuramos refletir sobre o lugar ocupado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), no Curso de Letras e apontar os desafios na formação dos professores de línguas.

A discussão proposta aqui surge das nossas inquietações acerca da necessidade do estudo das novas práticas letradas que emergem em nossa sociedade e por entender que os cursos de Letras não têm fomentado o uso de novas tecnologias na formação de professores de línguas de modo que estes compreendam as demandas de aprendizagem dos nativos digitais.

Destacamos que é indispensável oportunizar, nos cursos de formação de professores de língua inglesa, práticas de multiletramentos e que estes possam ser profissionais letrados digitalmente no intuito de letrar digitalmente os profissionais para compreender o potencial de uso

destas ferramentas. Isso implica saber lidar com as tecnologias de informação e comunicação, por meio de um processo crítico de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Na terceira parte, buscamos fomentar as práticas de multiletramentos no ensino de língua inglesa. Neste sentido, justificamos a escolha do jogo digital como possibilidade que proporciona contato com a língua em uso, que promove ludicidade, interação e desenvolvimento social, cultural e tecnológico.

Os multiletramentos e o ensino de línguas

Aprender uma Língua Estrangeira muitas vezes está associado a aprender uma série de regras gramaticais e simular situações de uso de língua, a partir de um vocabulário extremamente limitado e sem espontaneidade, ou repetir falas sem significação ditas pelo professor. A escola, muitas vezes, se mostra distante das necessidades dos alunos com propostas de ensino ultrapassadas e que não correspondem às demandas sociais emergentes. Freire aponta que,

Embora inseridas em um único contexto histórico-cultural, escola e sociedade parecem não caminhar na mesma direção nem falar a mesma língua: a escola mostra-se previsível, normativa, priorizando uma linguagem prescritiva, atuando em via de mão única, perpetuando a transmissão de conhecimento disciplinar fragmentado. A sociedade, ao contrário é dinâmica e imprevisível, priorizando a multiplicidade e simultaneidade de linguagens, valorizando o conhecimento em rede, transdisciplinar, construído, coconstruído, desconstruído e dinamicamente reconstruído a todo momento ao longo da vida. (FREIRE, 2009, p. 16)

Considerando tais fatores é possível perceber a urgência de pensarmos em estratégias de ensino-aprendizagem de Línguas que ultrapassem o ensino de estruturas e fórmulas, é indispensável que compreendamos que ensinar uma língua estrangeira é vinculá-la ao estudo de cultura, identidade, práticas sociais, e outras concepções. Faz-se necessário considerar que estamos diante de várias oportunidades que nos

possibilita aprender e ter contato com outras línguas por meio dos tantos recursos disponíveis, recursos estes que poderão ser levados às salas de aula, mesmo em contextos desprivilegiados, e permitir que os alunos tenham também autonomia de buscar e aprender mesmo fora da sala de aula. Perceber que as vivências e experiências de mundo estão atreladas à sala de aula e que os conhecimentos não devem ser isolados. Deste modo, aspectos léxico gramaticais, sociais e culturais devem ser considerados no ensino de língua.

O termo Multiletramento – Multiliteracy – surgiu com o Grupo Nova Londres, em 1996, considerando a diversidade linguística e social, a crescente globalização, a pluralidade de formas textuais associadas à proliferação dos canais de comunicação. A pedagogia de multiletramentos surge então como uma proposta que considera um ensino de língua que extrapola os conhecimentos linguísticos. Para Gee (2003, p. 13), “no mundo moderno, a língua não é a mais importante no sistema comunicacional. Hoje, imagens, símbolos, gráficos, artefatos e muitos outros símbolos visuais são igualmente significantes”. Deste modo, se propõe um ensino de língua que considere as emergências socioculturais e tecnológicas, que vincule escola e sociedade.

As tecnologias digitais de informação e comunicação têm reconfigurado nossa sociedade criando novas formas de interação que se favorecem da agilidade, amplitude e interatividade. A sociedade se conecta às diversas tecnologias para fins diferenciados, por meio delas é possível realizar transações bancárias, fazer compras, pesquisar, encontrar pessoas, trabalhar, aprender, ensinar e, principalmente, divertir. Todas essas oportunidades são propiciadas pelas tecnologias praticamente de modo instantâneo. Um dos recursos que se inserem na vida social dessa geração de nativos digitais é o jogo virtual. De acordo com pesquisa realizada em 2018 pela Pesquisa Game Brasil¹, 75,5% dos brasileiros jogam nas mais diversas plataformas (Xbox, Playstation, Computador, Nintendo, Smartphone, dentre outras), sendo a mais utilizada, o smartphone.

1 <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/> <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/>

A sociedade mudou e, portanto, as formas de aprender. Essas transformações trazem para o ensino de línguas a emergência de se repensar nas práticas de ensino, de considerar as diferentes modalidades de linguagem, de considerar que a língua combina elementos e não deve ser estudada isoladamente (AVELAR; FREITAS; LOPES, 2018). Deste modo, percebemos que os aspectos sociais, culturais e cognitivos afetam nossa forma de comunicar. Daí a importância dos multiletramentos, para abranger “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade de textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13).

O desafio da escola é se perceber como um espaço de multiletramentos (TAVARES; FREITAS, 2018) e compreender que os aprendizes, apontados por Prensky (2012, p. 75) como nativos digitais, “são falantes nativos da linguagem digital dos computadores, videogames e internet”. É necessário estabelecer novas condições para que o professor consiga estabelecer diálogo com essa nova geração de aprendizes. Diante desta realidade, cabe-nos refletir sobre **como a universidade prepara o professor em formação para atender às demandas dessa geração de aprendizes? Quais as potencialidades do jogo digital para o ensino de língua inglesa considerando a perspectiva dos multiletramentos?** A partir de tais reflexões, pretendemos sugerir meios que propiciem ao professor novas formas de pensar o ensino e aprendizagem de língua inglesa considerando o discurso digital dos alunos e fundamentado nas concepções teóricas e práticas dos multiletramentos.

Os desafios na formação de professores

No intuito de identificar quais desafios os professores de Inglês em formação têm enfrentado, quanto ao uso das tecnologias, examinamos o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (doravante PPC) de uma instituição de ensino superior do Estado de Goiás. A partir da leitura do documento, buscamos identificar o espaço destinado à formação tecnológica destes futuros professores. Nesta instituição, o curso de Letras – Português/Inglês foi reconhecido pelo MEC em março de 1985, na modalidade licenciatura. A atual matriz entrou em vigor em 2015/1.

O curso de licenciatura em Letras oferece disciplinas compostas pelos núcleos: específico, de modalidade, comum e livre. O núcleo comum constituiu eixo transversal comum a todos os cursos da instituição; núcleo modalidade abrange os componentes curriculares obrigatórios aos cursos de licenciatura; núcleo específico contempla as especificidades da formação profissional; e núcleo livre corresponde a um rol de disciplinas que serão ofertadas após decisão do colegiado do curso e os discentes cursarão conforme optarem.

Constatamos que disciplinas relacionadas ao uso de tecnologias integram o quadro das disciplinas de núcleo comum, *Linguagem, Tecnologias e Produção Textual*, e optativa, *Novas Tecnologias em Educação, Ensino de Línguas e TIC*. Percebemos também que as disciplinas relacionadas à orientação para estágio mencionam em sua ementa a discussão sobre novas tecnologias e ensino de línguas. O PPC também destaca que o profissional em Letras deverá “dominar e utilizar as novas tecnologias da comunicação e da informação” (p. 16).

Entretanto, apesar de considerar essencial que o profissional de Letras perceba as potencialidades das novas tecnologias, há de se destacar que os cursos de Letras não adequaram seus currículos a realidade sendo que as disciplinas não contemplam de fato condições para que os discentes/professores em formação desenvolvam um conhecimento crítico para o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Primeiro, porque as disciplinas não fazem parte do núcleo específico e enquanto núcleo optativo não garante oferta a todos os discentes; segundo, porque as disciplinas ofertadas pouco contemplam discussões que de fato oportunizem fundamentação teórica e conhecimentos práticos no intuito de incorporar o uso das tecnologias para fins educacionais e lingüísticos.

Essa realidade se repete em várias instituições de ensino e nos diversos cursos de formação de professores, levando a um cenário onde os professores não fazem uso das tecnologias em sua prática docente por não terem aprendido a usá-la enquanto ferramenta e/ou por não considerarem as múltiplas perspectivas que as permeiam. Masetto (2000, p. 134) explica que é possível perceber que muitos alunos dos cursos de

licenciatura não valorizam as disciplinas relacionadas ao ensino e às consideram obrigação para obtenção do diploma e que, na prática docente reproduzem as aulas expositivas e sugerem trabalhos em grupo com pouca ou nenhuma orientação tal como faziam os professores da graduação. Assim, é indispensável aos cursos de formação de professores de Inglês, bem como dos demais professores, uma formação para os multiletramentos, pois tais práticas considerarão as mudanças socioculturais e tecnológicas exigidas pela modernidade.

Espera-se que o professor, incorporando novas práticas à educação a fim de contribuir para uma formação, incorpore a perspectiva crítico digital abrangendo as concepções dos multiletramentos, isto é, considerando o contexto sociocultural, tecnológico e os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Mas para isso, é necessário que o processo de formação de professores proporcione embasamento teórico adequado e experiências de multiletramento durante a formação desses sujeitos. O professor em formação precisa ser letrado digitalmente para que possa saber operar os recursos digitais e reconhecê-los como suporte dessas variedades multimodais. Marzari e Leffa (2013, p. 4) definem o professor letrado digitalmente como um sujeito que

não apenas (re)conhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, durante sua atuação didático-pedagógica, mas principalmente se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa e, ao fazê-lo, ensina seus alunos a ler e a escrever em um ambiente diferente – o digital, que requer novas práticas de leitura e escrita, decorrentes da substituição do papel (texto impresso) pela tela (texto digital). (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 4)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o ensino de Língua Inglesa a partir dos seguintes eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural, ou seja, “a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal” (BRASIL, 2018, p. 243). O texto reconhece que o ensino de línguas é um processo intercultural, ou seja, associa a multiplicidade de culturas

à multiplicidade de linguagem. Conforme apontado no Parecer CNE/CP nº. 15/2017 a BNCC, quando às competências relacionadas à linguagem destaca a importância de

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 54)

Assim, entendemos que os documentos norteadores do ensino no Brasil já reconhecem a importância do uso da tecnologia nas atividades escolares o que destaca a importância de adequações curriculares nos cursos de Letras de modo a propiciar letramento digital aos futuros professores de língua inglesa, uma vez que a matriz atual não é suficiente para atender as demandas sociais. Ser letrado digitalmente possibilitar que ao professor oportunidades para compreender as possibilidades advindas dos gêneros multimidiáticos, as práticas sociais do contexto digital, construção das novas identidades, os diferentes textos presentes no suporte digital e a forma como tudo se conecta na vida pessoal e coletiva, e deste modo, aproveitar o potencial pedagógico que esses recursos podem oferecer.

Souza (2011) enfatiza que os professores precisam estar atentos as várias formas de comunicação digital e que é importante considerar o contexto ao qual o aluno está inserido e trazer isso para a atuação na sala de aula. Considerando a proposta dos multiletramentos e as potencialidades do jogo virtual, compreendemos a necessidade integrar o processo de ensino e aprendizagem às demandas atuais. Sendo assim, consideramos importante que os professores compreendam os multiletramentos. Aliar o uso dos jogos virtuais ao contexto escolar requer que o professor reconheça suas potencialidades e compreenda que incorporar tecnologias, que fazem parte da realidade do aluno, à prática pedagógica propicia novas formas de aprender e ensinar faz com que a produção de conhecimento tenha sentido (PAIVA, 2017; SOUZA, 2011).

Press Start to Play: por que os jogos virtuais?

Antigamente, os jogos do tipo arcade, tais como *packman*, *street-fighter*, *pinball* eram mera fonte de entretenimento, ou seja, serviam para passar o tempo, não exigiam grandes habilidades ou planejamento estratégico, também promoviam interação limitada. Prensky (2012) explica que parte dos adultos tem resistência em acreditar na potencialidade dos jogos, pois o veem a partir dessa perspectiva. No entanto, os jogos modernos tais como *Kogama*, *Roblox*, *Sim City*, *The Sims*, *Minecraft*, *LeagueofLegends*, dentre outros, possuem cada vez mais complexidade, propiciam reflexões acerca do cotidiano, simulações práticas, interatividade, diminui fronteiras espaciais, considerando que é possível participar de um jogo com pessoas de qualquer lugar do mundo, estimula a criatividade, planejamento estratégico, integrando as habilidades linguísticas – escutar, falar, ler e escrever.

Os jogos virtuais propiciam a vivência de situações onde a linguagem é posta em ação em uma situação de uso “real”, oportunizam que o jogador crie situações, histórias, escolha estratégias, analise diferentes pontos de vista, interaja com outros jogadores. Leffa, Bohn, Damasceno e Marzari (2012, p. 220) destacam que o jogador age sobre o jogo, assim, o jogador “não apenas assiste ao que acontece, vendo a ação do lado de fora da tela, mas interfere no rumo da ação, como se estivesse do lado de dentro”, ele protagoniza na história do jogo. Prensky (2006, p. 3) explica que o que faz com que as crianças passem tantas horas jogando é porque elas estão aprendendo.

Compreendemos os jogos virtuais como possibilidade significativa para a prática de multiletramentos, uma vez que, eles poderão colaborar em vários aspectos para aprendizagem da Língua Inglesa considerando a multiplicidade de linguagem e a multiplicidade cultural que envolvemos jogos e os jogadores. Gee (2003, p. 13) explica que “quando as pessoas aprendem a jogar vídeo games, elas estão aprendendo um novo letramento”² e isso acontece pelo fato de aprenderem a “ler” os diferentes domínios semióticos do jogo e que essa leitura pode ser feita de

2 When people learn to play video games, they are learning a *new literacy*.

várias formas, de acordo com a situação. O autor aponta que os jogos são mídias multimodais, ou seja, apresentam diferentes domínios semióticos tais como linguagem escrita e oral, imagens, símbolos, sons, gráficos, gestos, artefatos.

Prensky (2006) explica que os estudantes que fazem parte da geração de nativos digitais têm a tecnologia como parte integral de suas vidas desde o nascimento e, portanto, pensam e processam informações de maneira diferente, fazem parte da geração dos jogos, influenciados por tecnologias interativas, jogos de computador, videogame e internet. Assim, aprendizagem de línguas baseada em jogos digitais se fundamenta na pedagogia dos multiletramentos uma vez que considera as múltiplas possibilidades de letramento advindas do jogo articulando o uso das tecnologias digitais e as experiências dos estudantes enquanto jogadores ao contexto educacional (GEE, 2003; PRENSKY, 2006). Para Gee (2003), os jogos são simuladores de experiência, eles colocam a língua em contexto de diálogo, experiência, imagens e ações, eles oferecem uma imersão num ambiente de uso extensivo da língua e estimula o aprendizado não forçado.

Nossa proposta, quanto ao uso do jogo virtual, se dá por várias razões. Eles fazem parte do cotidiano das pessoas, são divertidos e oferecem muitas possibilidades e diferentes leituras. É essencial que o ensino de língua inglesa esteja atrelado às práticas de multiletramento uma vez que envolve interculturalidade, dinamicidade, interação, e todos estes aspectos podem ser relacionados aos jogos virtuais. Para Prensky (2012, p. 93), “muitos tipos de tarefa que exigem o pensamento lógico, de quebrar a cabeça e que envolvem a organização espacial, além de outros pensamentos complexos, encontram-se embutidos nos jogos de computador e de videogame de que eles tanto gostam”.

Os jogos constituem temas transversais, nesse sentido, é possível que o professor de língua inglesa trabalhe a língua por meio da imersão do aluno no jogo. Apontaremos dois exemplos no intuito de investigar potencialidades didáticas para o ensino de língua inglesa considerando a perspectiva dos multiletramentos. No que concerne ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, o alcance possibilitado pelos

jogos virtuais favorece o contato com a língua em contexto autêntico e permite que o aluno interaja com o conhecimento por meio de vários domínios semióticos.

Leffa e Irala (2014, p. 41) explicam que “não precisamos reinventar a roda todos os dias; na maioria das vezes, basta adaptá-la para o veículo que temos em mente”, portanto, consideramos que o uso do jogo virtual, que já faz parte dessa geração digital, pode ser adaptado ao propósito educacional. Os estudantes estão habituados a lidar diariamente com as multimodalidades nos vários espaços virtuais e, “mais do que aprender a falar e a escrever, o aluno, com o game, tem a possibilidade de aprender a ser, convivendo com diferentes identidades e explorando seus próprios avatares” (LEFFA; BOHN; DAMASCENO; MARZARI, 2012, p. 226).

Citamos como exemplo os jogos *SimCity* e *Harry Potter: Hogwarts Mystery*, que, como tantos outros, oferecem diversas oportunidades para prática de multiletramentos nas aulas de língua inglesa. Os jogos são disponíveis para aplicativos móveis, são gratuitos, e com possibilidade de jogabilidade em computadores. São facilmente acessáveis, tem fácil jogabilidade e tema de relevância social.

O *SimCity* é um jogo de simulação cujo objetivo é construir e administrar uma cidade. O jogador é o prefeito da cidade e deve realizar suas escolhas de forma estratégica, solucionar os problemas e assegurar a satisfação dos moradores para que não abandonem a cidade. Caso o jogador não administre adequadamente, e não fique atento aos recursos (que são limitados), pois é preciso pensar em questões como saneamento, iluminação, construir espaços para lazer, hospitais, escolas e garantir que a cidade prospere, os moradores abandonam a cidade. Assim, o jogador deve estar atento, por exemplo, se há distribuição de energia elétrica e saneamento básico para todos os moradores, se há hospitais e escolas suficientes, sobre poluição, áreas para construção residencial, comercial, industrial, dentre outros.

A Figura 1 traz um *print* do jogo *SimCity*. Neste exemplo, notamos que o morador questiona o fato de residir próximo a uma fábrica. Caso o jogador não tome providências, o morador ficará ainda mais desapontado e poderá abandonar a cidade.

Figura 1 – *Print* do jogo *SimCity*



Fonte: Jogo *SimCity*

O jogo *Harry Potter: Hogwarts Mystery* envolve fantasia e aventura. No jogo, o jogador é escolhido para frequentar a escola de Hogwarts para aprender magia. O jogador faz as próprias escolhas que definirão o rumo da história. O jogador personaliza o próprio avatar e tem que frequentar as aulas para aprender a lidar com suas habilidades mágicas e também como preparar os feitiços. O jogo traz muitos diálogos. O jogador também deve cultivar amizades para enfrentar as missões. Há também situações onde o jogador precisará decidir como lidar com provocações, como mostra a Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Print do jogo *Harry Potter: Hogwarts Mystery*



Fonte: Jogo Harry Potter; Hogwarts Mystery

Tanto no jogo *SimCity* quanto no *Harry Potter: Hogwarts Mystery*, o professor poderá trabalhar aspectos linguísticos e extralinguísticos, diversos conteúdos e temas transversais que vão de gêneros textuais, vocabulário, estrutura argumentativa, a questões de identidade, ética, cidadania, literatura.

Shaffer, Squire, Halverson e Gee (2005, p. 10) argumentam que os jogos oferecem um poderoso contexto de aprendizagem, pois tornam possível a criação de um mundo virtual e porque agindo nesses mundos é possível desenvolver entendimentos situados, práticas sociais efetivas, identidades empoderadas, valores compartilhados e formas de refletir sobre a importância das comunidades de prática. Para isso, o professor deve mediar o processo de ensino e aprendizagem, lembrando que o aluno também contribuirá com tal processo considerando que os jogos fazem parte das suas práticas cotidianas. Leffa e Irala (2012, p. 38) destacam que “é necessário que haja também uma ação intencional que inicialize o processo de aprendizagem, deixando claro aonde se quer chegar”.

Level complete!

No decorrer deste trabalho, buscamos refletir sobre a realidade da formação do professor de Língua Inglesa para o uso das tecnologias de informação e comunicação, considerando as mudanças socioculturais e tecnológicas que emergem na sociedade moderna. A partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras de uma universidade pública do interior do Estado de Goiás, pudemos constatar que a formação tecnológica é insatisfatória e não há disciplina(s) específica(s) que possibilite letramento digital para os professores de língua inglesa.

Nessa direção, argumentamos a favor de uma formação para os professores de língua inglesa que viabilize que estes sejam letrados digitalmente, ou seja, formar professores capazes de reconhecer as novas tecnologias como recursos multimodais, compreender as possibilidades de inseri-las no processo de ensino e aprendizagem e perceber o jogo virtual como um recurso disponível.

Por fim, consideramos que aliar os jogos virtuais, que já fazem parte do cotidiano dos alunos, às atividades de ensino e aprendizagem requer que o professor reconheça as potencialidades dos jogos e compreenda novas formas de ler e compreender o cotidiano e o mundo. Assim, é pertinente apontar a importância de a formação de professores de Língua Inglesa considerar as práticas de multiletramentos. Pretendemos assim, refletir sobre a formação de professores e encorajá-los ao uso do jogo virtual como proposta para ampliar as práticas de multiletramentos.

Referências

AVELAR, Michely Gomes; FREITAS, Carla Conti de; LOPES, Cristiane Rosa. As tecnologias da Informação e da Comunicação e a formação de professores de língua inglesa. *Revelli*. V. 10, n. 3, 2018, p. 174-184.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 15/2017*. Diário Oficial da União, Brasília, 21dez. 2017, Seção 1, p. 146. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando. In: SOTO, Ucy; MAYRINK; Mônica

Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (Org.). *Linguagem, educação e virtualidade* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 13-28.

GEE, J. p. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

LEFFA, Vilson J.; BOHN, Hilário I.; DAMASCENO, Vanessa D.; MARZARI, Gabriela Q. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p 209-230, jan./jun. 2012.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 133-

MARZARI, Gabriela Quatrin; LEFFA, Vilson José. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.2, n.2, 2013.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, Vol.66, No.1, Spring 1996, pp.60-92.

PRENSKY, Marc. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Editora Senac, 2012.

_____. *Don't bother me, mom! I'm learning*. St. Paulo: Paragon House, 2006.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SHAFFER, David Williamson; SQUIRE, Kurt R., HALVERSON, Richard; GEE, James p. *Video games and the future of learning*. Phi Delta Kappan, 2005.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia. *Formação desformatada – práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

TAVARES, Dayanny Sousa; FREITAS, Carla Conti de. Multiletramentos na formação de professores de línguas. *Revelli*. V. 10, n. 3, 2018, p. 151-173.



LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS



ENGLISH FOR KIDS: ENSINO E PESQUISA NA EXTENSÃO

GIULIANA CASTRO BROSSI
MARISE PIRES DA SILVA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os cursos de extensão “Formação Docente: ensino de inglês para crianças”¹ e “*English for Kids*”², e evidenciar o cumprimento de uma das missões da Universidade, no que tange à integração entre ensino, pesquisa e extensão,

Considerando a complexidade da formação docente para a área em discussão e sabendo da importância do ensino de língua inglesa para crianças (LIC), surgiram as seguintes inquietações: A) Em que medida

- 1 O curso “Formação Docente: ensino de inglês para crianças” é uma ação de extensão proposta e desenvolvida pela Profa. Ms. Giuliana Castro Brossi, docente da UEG / Câmpus Inhumas. O curso tem carga horária total de 50 horas. Tal ação atende professores em formação inicial e continuada que se interessem pela área.
- 2 O curso de inglês para crianças, em parceria com o centro de idiomas, visa atender crianças de 7 a 10 anos. Tal modalidade de ensino teve início em 2016, sendo desenvolvido como projeto de Iniciação Científica por uma bolsista pós-graduanda do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguagem, Cultura e Ensino, ofertado pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas. Além da oferta gratuita de ensino de LIC, o curso disponibiliza a turma para observação e prática de ensino de LIC. O curso atende cerca de vinte crianças da comunidade, oferecendo semanalmente uma hora e meia de aulas contextualizadas e embasadas em pressupostos teóricos transdisciplinares e de formação da cidadania que norteiam o ensino de Inglês para as crianças.

a Universidade tem atuado no sentido de ressignificar as práticas do professor de LIC em formação inicial? B) Em quais pressupostos teóricos os cursos de extensão investigados são embasados? C) Qual é a percepção dos participantes do curso de extensão acerca da formação de professores para o ensino de LIC? Para responder esses questionamentos, este estudo apresentará os dois contextos: do curso de extensão “Formação Docente” e do curso “*English for kids*”.

Em um primeiro momento, apresentamos a introdução e a justificativa deste trabalho. Em seguida, abordamos, brevemente, os principais construtos envolvidos no estudo, para, logo após traçarmos o caminho metodológico na perspectiva da extensão universitária e contextualizarmos as ações de extensão na tentativa do preenchimento da lacuna na formação de professores para o ensino de LIC, apresentando os dados gerados à luz dos letramentos críticos e da formação de professores reflexivos. Ao final, tecemos nossas reflexões a respeito da relevância do estudo, suas contribuições e entraves.

Da comunidade para a universidade

O ensino de língua inglesa para crianças (LIC), na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora facultativo (LIMA; KAWACHI, 2015), é uma realidade do contexto educacional. É também uma realidade do ensino público e não mais um fenômeno local, de um contexto específico de escolas privadas e institutos de idiomas (LINGUEVIS, 2007).

Estudos revelam que a Língua Inglesa se tornou uma língua global, que não possui donos legítimos, sendo a língua de todos, Rajagopalan (2005a, p. 150-151 apud ROCHA, 2007, p. 14). Assim, o ensino de Língua Inglesa (LI) ocupa-se em promover situações reais de fala. Nesse processo, as escolas contribuem não apenas para o que as pessoas fazem, como também para quem são, serão e podem vir a ser (SARUP, 1996 apud PESSOA; URZÊDA FREITAS, 2012, p. 57), nas experiências vivenciadas no contexto escolar.

No que tange ao ensino de LIC, Graddol (2006, apud TONELLI; CRISTOVÃO 2010, p. 66) afirma que “a idade que as crianças come-

çam a aprender inglês cada vez mais é menor por todo o mundo”. Diante do exposto, parece-nos necessário cuidar da formação dos profissionais que atuam nesse contexto, corroborando com Barcelos, Sá Batista e Andrade (2004, p. 12), no ideal de que “é cuidando da formação de nossos professores e fazendo disso uma prioridade que estamos contribuindo para a melhoria da educação”.

No entanto, a formação de professores para atuarem nesse contexto não está notadamente contemplada. No que se refere à formação inicial de professores, os cursos de Letras não contemplam em suas matrizes a especificidade do ensino de LIC. Ocupam-se em preparar o professor de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Por outro lado, os cursos de Pedagogia oferecem reflexões acerca do desenvolvimento infantil e aprendizagem, sem o foco específico no ensino de língua estrangeira. Entendemos, assim, que os cursos de Letras devem se adaptar às novas realidades e necessidades no desempenho do ensino de línguas (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010).

Nesse sentido, retomamos o título dessa seção, reconhecendo que a formação de professores de LIC em Inhumas mostrou-se como uma necessidade da comunidade de professores de inglês locais. Atendendo à função social da Educação e da Universidade Estadual de Goiás, iniciativas em prol de minimizar a lacuna nessa formação inicial foram desenvolvidas, e duas dessas iniciativas, em parcerias entre o Centro de Idiomas, coordenação de extensão, professores formadores, professores em formação inicial, comunidade e escolas da região, serão descritas e analisadas neste capítulo.

Extensão universitária: da universidade para a comunidade

Sabendo da lacuna existente na formação de professores para atuarem no contexto mencionado, a primeira autora deste artigo, formadora no Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG / Câmpus Inhumas), desenvolveu em 2012 – 2013, o projeto de pesquisa “O planejamento de curso, as crenças e ações de professores de Língua Inglesa nos anos iniciais: educação ou sofrimento?”. Em 2015, foi aprovada a primeira edição do projeto de extensão “Formação docente:

ensino de inglês para crianças”, sendo reeditado por mais dois anos (2016 – 2017). Em 2017, foi criada a disciplina de modalidade núcleo livre “Ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC)”, no intuito de buscar complementar as bases teóricas e pedagógicas, ainda que insuficientemente, desse professor de LIC em formação.

Em sintonia com o que defendem Dutra e Mello (2004), o Câmpus Inhumas tem buscado cumprir o ideal de que uma das missões da universidade pública é integrar pesquisa, ensino e extensão de forma que essas atividades se fundam em um único objetivo. Assim, a troca de experiência e os momentos de reflexão acerca do papel docente e do ensino de LIC, proporcionadas no curso de extensão, têm ampliado a formação de professores do Câmpus, agregando conhecimentos que visam o preenchimento dessa lacuna.

Entendemos que a extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, sendo, nesse sentido, instrumento de mudança em busca da melhoria da qualidade de vida e da superação de desigualdade e exclusão. Kochhann (2016) afirma que é necessário deixar de enxergar a extensão universitária de forma fragmentada, compreendendo-a em sua totalidade e na perspectiva de vir a ser práxis crítico-emancipatória, influenciando diretamente na formação docente.

A extensão universitária na perspectiva de Costa, Baiotto e Garces (2013, p. 66), “é um locus privilegiado para a práxis acadêmica. Mediante a atuação em projetos de extensão, os estudantes vivenciam experiências significativas de aprendizagem, importantes não apenas para sua formação profissional, mas também pessoal”.

Nesse sentido, corroborando com as autoras, as ações de extensão do Câmpus têm um papel fundamental na desconstrução e ressignificação do desenvolvimento do potencial criativo e transformador que irá fortalecer os sujeitos envolvidos nesse cenário. Desse modo, a prestação de serviços feita pela universidade não deve ser assumida apenas pelo serviço em si, mas deve representar um momento de produção e distri-

buição do conhecimento produzido (SOUSA, 2000, p. 127 *apud* KOCHHANN, 2016).

Espera-se que o processo de ensino aprendizagem, pelo prisma da indissociabilidade, dê conta de formar um estudante que pesquise, absorva um conhecimento teórico/prático e tenha condições de relacionar essa teoria/prática, que está além dos muros da universidade. A extensão, sob esse viés, contribuirá com a crítica e com a análise, para a construção, junto com a sociedade, de um sistema mais justo (KOCHHANN, 2016).

Diante do exposto e corroborando com Dias e Brossi (2015), compreendemos que a teoria é um elemento fundamental no desempenho da prática docente, uma vez que “o saber docente não é formado apenas de prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação” (PIMENTA, 2005, p. 24). No entanto, a prática se faz teoria no momento em que o professor é capaz de refletir acerca de sua própria prática. Nesse sentido, a formação reflexiva promove a ressignificação do papel docente (PESSOA; BORELLI, 2011), permitindo, assim, que os envolvidos no contexto de sala de aula sejam protagonistas na reflexão, re-construção e ressignificação de seu papel na sociedade.

No contexto mencionado, as ações extensionistas promovem a troca de saberes entre a universidade e a comunidade, estabelecendo relação entre a teoria e a prática, possibilitando o aperfeiçoamento profissional e agregando valor formativo, uma vez que fomenta pesquisa, participação, divulgação, discussão e publicação de estudos e trabalhos sobre a ação desenvolvida. Cabe refletirmos que a extensão, enquanto práxis transformadora, não deve buscar apenas a transformação da sociedade, deve permitir, ainda, a transformação no âmbito acadêmico.

Ainda nesse sentido, Darling-Hammond (2006) defende programas de formação de professores efetivos e mais fortalecidos, incluindo uma estreita coerência e integração entre as disciplinas, entre estas e a prática, supervisão intensiva e extensiva integrada entre as disciplinas de estágio supervisionado e disciplinas teóricas, bem como relacionamentos proativos e mais próximos com as escolas.

No intuito de buscar essa proximidade entre a comunidade de professores de LIC do município, a comunidade familiar das crianças do curso *English for Kids*, os formadores da universidade e os professores em formação, ancoramos nossas ações da proposta, organização e fundamentação dos cursos de extensão aqui mencionados, nos princípios de parceria defendidos por Douglas e Ellis (2011), Furlong et al. (2006), Breault (2013), em uma combinação reflexiva de aspectos considerados favoráveis ao estabelecimento de uma parceria coerente com nosso contexto.

Apesar da constatação de que a parceria pode fortalecer a relação entre universidade e escola, por construir confiança mútua, entendimentos em comum entre os contextos, e a possibilidade de desenvolvimento de teorias próprias a partir das reflexões (DARLING-HAMMOND, 2006; FURLONG et al, 2006), resultados das discussões dos autores demonstram também que o modelo de organização, assim como outras características, podem resultar na insustentabilidade da parceria (DOUGLAS e ELLIS, 2011; ZEICHNER, 2010). Breault (2013) argumenta a favor de uma parceria mais consistente e em baixa escala, ecologicamente estabelecida, no intuito de se manter sustentável. Comungamos da opinião do autor a favor de parcerias em menor escala, e defendemos, a partir de experiências da nossa realidade, parcerias realizadas em contextos onde haja mais proximidade, em grupos menores, particularmente na concepção defendida por Zeichner (2010) da criação de espaços híbridos para otimizar a aprendizagem e a formação de professores.

As ações de extensão mencionadas são revestidas de intensidade teórica, decorrentes de pesquisa e/ou que permitem a pesquisa. Uma universidade que visa cumprir com seu papel social para além da produção do conhecimento, pela pesquisa, realiza a socialização de suas elaborações, por meio das ações de extensão (KOCHHANN; RAMIRO, 2016).

Nesse sentido, tendo em mente o aspecto social do Centro de Idiomas³ da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas, que obje-

3 O Centro de Idiomas da Universidade Estadual de Goiás (UEG / Câmpus Inhumas) oferece cursos de idiomas gratuitos para a comunidade. As aulas são minis-

tiva inserir a comunidade no contexto do ensino de língua estrangeira (SILVA; BROSSI, 2016), o qual na maioria das vezes é de natureza excludente, possibilita aos filhos de trabalhadores participarem da mediação promovida pelo contato com outras identidades e culturas, levando a criança a compreender mais sua própria cultura bem como a si mesma (ROCHA, 2012). Em outras palavras, entre as principais razões, de acordo com Rocha (2006), em prol do ensino de línguas para crianças estão levar a criança a romper barreiras culturais e a ampliar seus horizontes, promovendo desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico do aluno.

Na busca do ideal supracitado, o curso *English for Kids* tem a proposta de trabalhar aulas de língua inglesa norteadas pela perspectiva crítica e pelo prisma da transdisciplinaridade, considerando os multiletramentos. Nesse sentido, o ensino de inglês vai além do racionalismo clássico, atua no reconhecimento da importância das emoções, dos sentimentos e afetos (MORAES, 2014). Trata-se de transformar o mundo e lutar por uma cidadania planetária baseada não apenas nos ideais de justiça, liberdade, fraternidade e paz, mas também pela compreensão humana (MORAES; BATALLOSO, 2014).

Sendo assim, defendemos que o ensino de língua estrangeira, no âmbito do *English for Kids*, é um espaço privilegiado para reflexão e pesquisa, permitindo realizar reflexões críticas e problematizadoras a partir de temas transversais, associado à transdisciplinaridade, possibilitando que o aluno se perceba como um sujeito construtor de sua própria história, consciente de si e capaz de perceber-se como cidadão na sociedade (BEHRENS, 2006), pois trata do ensino de linguagem através do seu próprio uso em situações reais de comunicação (ROCHA, 2015). Nesse novo formato de sociedade, em que a informação é acessível a todos, faz-se necessário que o professor tenha clareza da finalidade do ensino de língua estrangeira. De acordo com Rocha (2015, p. 107),

tradas por acadêmicos voluntários ou bolsistas orientados por um docente do Câmpus.

[...], é imprescindível que no ensino-aprendizagem de LE, aspectos culturais sejam problematizados para além das “curiosidades”, visando contribuir para a formação cidadã do aprendiz e prepará-lo para lidar com mal-entendidos, intolerâncias, incompreensões e diferenças interculturais, para os quais eles devem ser sensibilizados.

Diante do exposto, nota-se a importância do papel do professor no desenvolvimento desse sujeito, uma vez que “o sujeito não é alguém independente do seu contexto, [...], mas um ser de interações, de relações, [...] neste mundo em transformação” (MORAES, 2008, p. 256). De acordo com Tilio (2015, p. 54-55), “aprender uma língua significa aprender conhecimentos a ela relacionados e saber utilizá-los”. Mais que isso, “os aprendizes precisam ser empoderados para usar a língua(gem) de maneira crítica e responsável, consciente do seu papel no mundo globalizado e preparado para agir nele.”

Ainda de acordo com Monte Mór (2007 *apud* BROSSI; SILVA, 2016), o professor precisa assumir seu papel de mediador possibilitando que os aprendizes interajam e tenham mais capacidade de escolhas e de tomar decisões na sociedade, autônomos e proativos, na resolução de problemas. Cientes de que vivemos, constituímos e fazemos parte de um mundo complexo, e que em nosso ofício docente lidamos com vidas, não podemos desconsiderar a importância da formação para a complexidade.

Devido a esse caráter complexo, de constante transformação, a (não) formação de professores de LIC tem sido o foco de nossos esforços, nossas ações e estudos em prol de uma política de formação de professores de LIC regulamentadora dessa área, todavia sem parâmetros, regulamentações, e não contemplada pelo currículo do curso de Letras. É nos anos iniciais desses novos cidadãos de novos mundos (GEE, 2000) que serão desenvolvidas algumas das capacidades de linguagem e de pensamento mais importantes e complexas da criança. Gee (2000) nos alerta a respeito do fracasso escolar de crianças e jovens de classes sociais menos favorecidas. Concordamos com o autor no sentido de que as experiências vividas em família, na comunidade e nas

relações sociais em geral, constroem o arcabouço de vivências linguageiras que constituem o ser humano. E esse déficit de experiências desfavorecem as crianças das escolas públicas, que são constituídas de outras vivências e experiências, significativas em seu contexto, mas que deixarão essas crianças em desvantagem nos sistemas de colaboração e parcerias característicos do “Novo Capitalismo”⁴.

A formação de professores deve se ocupar com a reforma do pensamento que integre os saberes, promovendo inter-relação das partes com o todo, por meio de eixos transdisciplinares, temáticos. O professor da contemporaneidade deve conscientizar-se de que não há uma sociedade homogênea. Sendo assim, formar um professor com a compreensão de si e do outro, com a “consciência planetária e solidária, que propicia o desenvolvimento de um sujeito cidadão democrático, criativo e inserido em seu universo cultural” (PETRAGLIA, 2008, p. 30), é foco das ações de extensão mencionadas.

Nesse sentido, em relação a movimentos em prol de uma formação de professores aptos a atuarem de forma a desenvolver crianças conscientes, cidadãs críticas e justas, inseridas no “Novo Capitalismo” – de hierarquia horizontal, de sistemas distribuídos com tarefas específicas, onde o valor do seu conhecimento reside na flexibilidade em ultrapassar fronteiras e resolver problemas a partir de ações pontuais e que favore-

4 Usamos o termo “Novo Capitalismo” em uma tradução livre do termo apresentado por Gee (2000, p. 46), com base em estudos de Castells (1996), Gee et al. (1996), Boyett and Conn (1992). O autor caracteriza esse novo tipo de capitalismo global com base em sistemas distribuídos. Para ele, o que torna um produto distinto dos demais é a novidade, e o caráter único e designado de acordo com as particularidades de cada “cliente”. Com o poder de tomar decisões em prol do todo, nas mãos de cada componente do sistema, a hierarquia torna-se horizontalizada. Com unidades autônomas, menores e mais eficientes seria mais fácil se adaptar às mudanças econômicas e mercadológicas mundiais em constante inovação. O autor reforça que para se adaptarem e sobreviverem aos “Novos Mundos” (GEE, 2000) o sistema educacional e a sociedade precisam mudar a forma de pensar e de aprender (p. 47) de todos os envolvidos no processo educacional, focalizando em comunidades de aprendizagem, de prática que preparem o aluno para ter agência, participar de forma colaborativa de projetos de solucionar problemas visando o desenvolvimento social e econômico.

çam a equipe como um todo – organizamos nossas discussões favorecendo a parceria e a colaboração.

Aparato metodológico

Esta investigação configura-se como um estudo de caso (ANDRÉ, 1995) de natureza qualitativo-interpretativista (ERICKSON, 1990, apud BROSSI, 2008). Segundo Adelman et all. (1976 apud NUNAN, 2005, p. 8), uma vantagem do estudo de caso é o aspecto motivador desse tipo de pesquisa para outros professores da área, os quais identificam-se com as situações reais do seu contexto. Este artigo apresenta um recorte do estudo que vem sendo conduzido desde 2012, quando iniciamos a geração de dados a respeito do ensino de LIC e sobre a formação de professores de LIC na região de Inhumas. Os dados gerados e analisados neste artigo objetivam apresentar os cursos de extensão mencionados e evidenciar a indissociabilidade entre os três pilares da universidade, refletindo a respeito das ações extensionistas com as lentes das participantes, professora de inglês e pais de crianças participantes do curso.

O contexto desta investigação é múltiplo, constituindo o cenário para reflexões que ocorreram 1) no âmbito do curso de extensão “Formação Docente”, norteadas pelo arcabouço teórico voltado para as temáticas que envolvem a formação de professores para atuarem no ensino de LIC, e 2) no curso *English for Kids*, fomentando possibilidades de ensino transdisciplinar e crítico sob a luz dos multiletramentos. Espera-se contribuir com a formação docente para a área em estudo, e evidenciar o papel dos cursos de extensão na formação inicial e continuada, na interação entre teoria/prática na formação de professores de LIC. Nesse contexto múltiplo, contemplamos as vozes de todos os professores em formação, envolvidos no curso 1. Do contexto 2, compõem o *corpus* deste estudo os diários de bordo (DB) da professora Pires.

O projeto de extensão “Formação Docente: ensino de inglês para crianças” (2017) (Contexto 1) conta com a participação de três acadêmicas do curso de Pedagogia, quatro acadêmicas do curso de Letras, uma colaboradora acadêmica do curso de Pedagogia, egressa do curso de Letras, e uma coordenadora docente do Câmpus.

Participante	Curso	Período/ano
P 1	Letras	4º Ano
P 2	Pedagogia	6º Período
P 3	Letras	2º Período
P 4	Pedagogia	2º Período
P 5	Letras	2º Período
P 6	Letras	4º Período
P 7	Pedagogia	4º Período
P 8	Pedagogia/Letras	Graduada em Pedagogia/2º Período Letras

Fonte: As autoras.

O curso de extensão “Formação Docente: ensino de inglês para crianças” (MONTEIRO, 2016; DIAS; BROSSI, 2015), objetiva promover uma melhor qualidade no ensino de língua inglesa para crianças nas escolas municipais e privadas de Inhumas, e propiciar a formação continuada de professores de língua inglesa para crianças. O curso teve duração de 50 horas presenciais, e no decorrer do primeiro semestre as participantes realizaram seminários dialogados e aulas interativas e dialogadas ancoradas nos estudos do ensino de Língua Inglesa para Crianças, metodologias de ensino e uso de histórias, jogos, vídeos, músicas no ensino de LIC, estudos a respeito do desenvolvimento psicológico da criança, ferramentas mediadoras da aprendizagem de LIC, formação de professores, planejamento colaborativo, formação crítica de professores, projetos transdisciplinares, além da prática de planejamento colaborativo e ação docente em micro aulas. No segundo semestre, o planejamento colaborativo e a seleção e confecção de material foram realizados com base nas escolhas temáticas da professora e das crianças do *English for Kids*, e posteriormente executados na sala de aula em colaboração com a professora Pires.

O público alvo do curso *English for Kids* (Contexto 2) são crianças de 7 a 10 anos de idade da comunidade local. Atualmente, a turma atende 18 crianças, sendo 10 alunos(as) da rede pública e 8 alunos(as) da

rede privada de ensino. A metodologia adotada pela professora, além de norteada pelos construtos teóricos supracitados, compreende a sala de aula “como um lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana entendendo que a língua, se pensada somente com base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político” (PIRES, DB).

Pires, a professora da turma *English for Kids*, é graduada em Letras, e faz parte da comunidade de aprendizagem de professores de LIC em Inhumas. A participação voluntária de Pires no projeto de extensão ocorre por sua motivação pessoal em “tornar-se uma professora transformadora” (PIRES, DB). A seleção de temas para o curso acontece a partir de práticas sociais locais percebidas pela professora como oportunidade para projetos transdisciplinares. Uma vez que seleciona o tema, a professora elabora as oficinas temáticas, numa duração de 4 a 5 aulas, pelo viés do ensino crítico de línguas estrangeiras e perpassadas pelos multiletramentos (SILVA; BROSSI, no prelo). A ação final dos projetos transdisciplinares consiste em uma apresentação artística e/ou musical, um trabalho manual, uma ação solidária de doação de brinquedos e roupas, sugeridas pela professora e arquitetada em parceria com pais, e demais membros da comunidade de aprendizagem.

Os dados apresentados foram gerados a partir de questionários realizados como parte das atividades propostas durante o curso, com os professores em formação. Durante as reuniões com os pais de alunos do curso *English for Kids*, eles tiveram a oportunidade de avaliar o curso e propor sugestões em um questionário. O outro instrumento de geração de dados foi o diário de bordo da professora de inglês do *English for Kids*. Os dados empíricos que apresentamos são utilizados neste estudo no intuito de responder à pergunta: C) Qual é a percepção dos participantes do curso de extensão acerca da formação de professores para o ensino de LIC?

Munidas dos dados, os mesmos foram transcritos, categorizados, e analisados à luz dos estudos que ancoraram esta investigação. Os critérios para análise baseiam-se na verificação do cumprimento da integração entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos apresentados, e na

discussão a respeito de caminhos e atalhos que colaborem na formação de professores de LIC do século XXI.

Após justificar o estudo, tecer um diálogo entre os autores que fundamentam este artigo, apresentar a metodologia, passamos, na próxima seção, a discutir os dados à luz dos autores apresentados, tecendo reflexões e diálogos, que reforçam a premência de políticas que regulamentem a formação de professores de LIC neste cenário já existente, e tão relevante para o desenvolvimento social e econômico da comunidade que se instala no processo descrito por este estudo.

Diálogos e ressignificações

Ao serem indagadas acerca de seus conhecimentos prévios referentes ao ensino e aprendizagem de LIC antes de se ingressarem no Curso de Extensão – Formação Docente: ensino de inglês para crianças, oferecido pela UEG / Câmpus Inhumas, as participantes revelaram não terem conhecimento suficiente nessa área, demonstravam várias crenças, inclusive, a de que ensinar inglês para crianças era fazer desenhos no quadro com seus respectivos nomes, e que é mais fácil ensinar para crianças. A partir das discussões advindas das leituras, seminários, problematizações e práticas, elas perceberam que ensinar inglês para crianças é muito mais que isso, que as crianças podem usar a língua em situações reais de fala, e refletir acerca de aspectos sociais, culturais e contemporâneos, conforme o excerto abaixo:

Eu tinha pouco conhecimento, pois esse é meu primeiro curso superior, e esse curso veio para acrescentar muito na minha vida pessoal, mesmo com a falta de experiência espero suprir minhas dificuldades e dar aulas para crianças. (P3)

Não tinha tantas ideias do curso, imaginava que era tratado apenas as pequenas coisas do ensino, como cores, numerais, alfabeto, família. Porém, depois de conhecer me surpreendi. (P5)

Pode-se inferir que as participantes assinalam aspectos discutidos por Tonelli; Cristóvão, (2010, p. 66) a respeito da responsabilidade em formar adequadamente esses professores. De acordo com as autoras:

[...] acreditamos ser fundamental que os cursos de Licenciatura em Letras formem profissionais que estejam preparados para enfrentar o cenário acima descrito: mudanças externas à escola que acabam por influenciá-la sobremaneira. Uma dessas mudanças é justamente a oferta da LI para crianças em grande parte das escolas regulares (Educação Infantil Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental), escolas de idiomas e também em algumas escolas da rede municipal.

Outro aspecto mencionado na fala das participantes corrobora Kochhann (2016) no que diz respeito à possibilidade que a extensão fornece aos professores em formação relacionar prática e teoria no ambiente real de aula. Costa, Baiotto e Garces (2013, p. 66) também concordam que a extensão “é um lócus privilegiado para a práxis acadêmica”, indo ao encontro da opinião de algumas participantes, que comentam que o contato com os cursos de extensão e a vivência/experiência proporcionada pelo curso *English for Kids* é relevante para a formação das mesmas, já que puderam ver a teoria na prática (práxis) e conhecer o contexto de ensino de LIC ao assistirem algumas aulas e ao ouvirem os relatos da professora da turma. Nos excertos que seguem podemos evidenciar tal fato:

Essa participação é muito importante, pois assim teremos a possibilidade de unir teoria e prática. Desse modo a troca de experiência será completa. (P 1)

Contribui ricamente para minha formação. Essa relação entre o curso de formação e o curso *English for Kids* nos possibilita fazer ligação entre teoria e prática. (P 3)

Darling-Hammond (2006, p. 306-308) enumera alguns aspectos necessários aos cursos de formação de professores no intuito de promover oportunidades de vivências práticas e teóricas integradas, e fortalecer a própria formação. Para a autora, os cursos devem ter coerência e integração entre os currículos e as disciplinas, estágio supervisionado/práticas de ensino intensivo e extensivo, usando pedagogias para conectar a teoria e a prática, e novos relacionamentos entre a universidade e

as escolas de educação básica, campo de prática dos professores em formação. A importante questão levantada pelas participantes P1 e P3 reforça a preocupação de Darling-Hammond (2006) com a formação fragmentada do professor, que não consegue realizar conexões entre a teoria e a prática durante a sua formação. Comungamos dessa mesma preocupação da autora, e o desenvolvimento dessas ações de extensão, as quais contribuem para as reflexões do professor em formação inicial a respeito do ensino de LIC objetivam, entre outras coisas, fortalecer o curso de formação e minimizar essa ausência de práticas de ensino de LIC no curso de Letras.

Quando questionados acerca da lacuna na formação para ensino de LIC, os participantes ressaltaram que é fundamental que a universidade busque o preenchimento desta lacuna que limita bastante a atuação do professor na área mencionada. Nos excertos a seguir, pode-se inferir que as percepções das participantes são coerentes com os autores apresentados. Nesse sentido, pode-se perceber que P4, P6, P1 e P2 enfatizam que o curso favoreceu as reflexões a partir das práticas vivenciadas no *English for Kids*, permitindo, assim, que as participantes fossem protagonistas na reflexão, re-construção e ressignificação de seu papel na sociedade (PESSOA; BORELLI, 2011).

A minha sugestão já está em prática, pois queria que as aulas fossem mais práticas e dinâmicas, aprendendo formas divertidas e educativas para as crianças. (P4)

As aulas do *English for Kids* trouxeram a prática pedagógica às teorias anteriormente estudadas. Assim, tivemos contato com a docência em sua realidade. Todas as aulas que assisti até hoje mudaram muito minha forma de pensar sobre 'ser docente', hoje me sinto mais apta para assumir uma sala de aula. (P1)

É ótima, principalmente para os acadêmicos de Letras, pois estudam a língua inglesa, mas não fazem ideia de como explicar um conteúdo perante os conhecimentos das crianças. (P6)

O curso English for Kids tem me ajudado bastante a ver várias formas para ensinar o inglês. (P6)

Contribui bastante pois auxilia os professores a ter mais conhecimento na área. (P2)

A partir dos discursos das participantes e dos pais de crianças do curso *English for Kids*, acreditamos que é possível perceber que, apesar da sua recente instalação como comunidade de aprendizagem, os envolvidos na parceria estabelecida se apropriaram do conhecimento e das vantagens percebidas na participação nos cursos e nas ações desenvolvidas nesse contexto. Pode-se inferir essa apropriação nas falas de pais e participantes expressas na primeira pessoa do plural, corroborando a ideia da parceria, da comunidade, do todo.

Muito importante, pois não tem um curso específico para essa área, e com o curso **ganhamos** conhecimento e experiência. (P4)

Depois que começou a prática, **me ajudou** muito pois posso trabalhar com meus alunos essas maneiras, tanto eu quanto eles **aprendemos**. (P4)

Se não fosse essa oportunidade que a UEG oferece para **as nossas** crianças, **meu** filho não teria condições de estudar inglês. (F⁵ 1)

A iniciativa foi **brilhante**, as ações vêm gerando resultados de curto e acredito que também em longo prazo. Oxalá outras instituições tivessem esta iniciativa. (F 2)

É um curso de extrema importância que pode **colaborar** grandemente com o aprendizado dos alunos. Além disso, é um ótimo complemento para o ensino regular das escolas. (P1)

A partir das vozes das participantes e da comunidade envolvidas nas ações extensionistas, acreditamos que é possível vislumbrar as percepção das mesmas a respeito da formação de professores desenvol-

5 Falas dos pais e/ou responsáveis pelas crianças. No decorrer do curso, em 2017, as famílias das crianças atendidas nesta ação responderam aos formulários de avaliação.

vida no curso em questão. Sintetizamos, ao final dessa seção, a resposta à terceira pergunta de pesquisa, afirmando que as professoras em formação reconhecem o papel do curso de extensão para o seu desenvolvimento como professoras de LIC. Além disso, a compreensão da relação entre teoria e prática, e a aproximação entre a universidade e a comunidade local são destacadas como consequência dos cursos.

Retomando as outras duas perguntas que direcionaram este estudo, tecemos nossas considerações finais de forma mais metodológica a seguir, respondendo-as. Ao focar os dois cursos de extensão apresentados neste estudo, reconhecemos ambas as ações descritas no âmbito da extensão universitária, e realizadas a partir de interesses pessoais das pesquisadoras, como tentativas de ressignificação de práticas, assim como de teorias e métodos, relacionadas à formação inicial de professores de LIC. Outrossim, os cursos promovem a relação entre a teoria e a prática docente de ensino de LIC na formação inicial, e ao mesmo tempo comprovamos a realização do tripé que sustenta o ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão, em uma relação de integração e de complementação de construtos necessários à formação inicial de professores de LIC. Outras ações e medidas foram realizadas no Câmpus em questão no sentido de atuarmos na formação inicial de professores de LIC tais como o programa de imersão anual para crianças da rede pública municipal e oferta de disciplina de Núcleo Livre que complementa, pelo menos parcialmente, essa lacuna da qual tratamos. Desse modo respondemos à questão A) Em que medida a Universidade tem atuado no sentido de ressignificar as práticas do professor de LIC em formação inicial?

Finalmente, para responder ao questionamento a respeito dos pressupostos teóricos que embasam os cursos de extensão, e no intuito de colaborar com essa ressignificação de práticas do professor em formação, indicamos que todos os autores que ancoram esta investigação formam o extenso arcabouço teórico que embasam os encontros teórico-pedagógicos, as discussões tecidas no decorrer do curso, os planejamentos, as práticas e ações promovidas na extensão e no ensino.

Últimas considerações

Neste estudo, buscamos apresentar as contribuições dos cursos de extensão “Formação Docente: ensino de inglês para crianças”, e “*English for Kids*” na formação inicial e continuada de professores da Universidade Estadual de Goiás (UEG / Câmpus Inhumas). Primeiramente, discutimos o referencial teórico sobre o ensino e a formação crítica de professores de LIC, e os novos contextos que se configuram. Na sequência, refletimos acerca da extensão universitária considerando o âmbito da investigação buscando estabelecer uma relação entre teoria e prática na tentativa de atender os anseios das participantes conforme citado na discussão dos dados.

A análise dos dados revelou a importância dos projetos e cursos de extensão para a comunidade local, ampliando a relação entre a teoria (no curso de Formação Docente) e a prática (no curso *English for Kids*), mostrando a práxis de LIC nos contextos mencionados, além de criar uma comunidade de aprendizagem formada por professores de inglês para crianças da educação básica da rede municipal, professores em formação, professores formadores, comunidade de pais e crianças e servidores técnicos do Câmpus.

A pesquisa evidenciou a relação entre ensino, pesquisa e extensão, comprovando o potencial de formação docente proposto pelas ações extensionistas no âmbito do ensino de inglês para crianças. Conforme evidenciado no estudo apresentado, a UEG / Câmpus Inhumas tem cumprido seu papel no que tange o tripé da universidade.

Os relatos dos pais, o *feedback* das crianças no decorrer das aulas, a reflexão no âmbito do curso de formação docente, o reconhecimento da equipe de docentes e servidores do Câmpus, e do público da instituição parceira onde desenvolvemos nossos projetos transdisciplinares são as molas propulsoras para mantermos nossas ações de extensão. Dentre os entraves, podemos mencionar a ausência de uma sala temática para as aulas, a falta de tempo para a sistematização dos planejamentos e a baixa competência linguística na língua inglesa de professores em formação inicial para o ensino de inglês para as crianças. No entanto, o trabalho que vem sendo desenvolvido tem possibilitado uma visão dife-

renciada para o ensino de LI no Câmpus e na comunidade inhumense em geral. É necessário reforçar o apoio que recebemos da equipe gestora do Câmpus, a parceria entre a Secretaria de Educação Municipal e a universidade, que gera a demanda para o curso de extensão de formação docente, além de apoio às ações desenvolvidas no Câmpus.

Expressamos nossos agradecimentos à equipe da UEG / Câmpus Inhumas, que por vezes, se mobilizaram e contribuíram significativamente para que as ações de extensão fossem desenvolvidas, aos professores que orientam tais ações, aos acadêmicos dos Cursos de Letras e Pedagogia, e de forma especial às crianças e às famílias por acreditarem no nosso fazer pedagógico.

Esperamos que este estudo promova a reflexão de professores que atuam nos mais variados contextos de ensino de LIC, que pesquisam e/ou reflitam o fazer docente e seu papel de agente transformador de cenários, estimulando-os a contribuir, de forma mais efetiva, para a construção de conhecimento e empoderamento dos sujeitos.

Ao finalizar este estudo, reforçamos a necessidade de que temas relacionados à formação de professores de inglês para crianças, aqui mencionados, continuem sendo pesquisados. Além de fornecer insumo para as discussões e as pesquisas na área, promovem reflexões a respeito da urgência de uma política linguística de âmbito municipal, de reestruturação dos cursos de Letras, contemplando o ensino de inglês para crianças.

Referências

BARCELOS, A. M. F; SÁ BATISTA, F; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua. 2004, p. 11 – 29.

BEHRENS, M. A. Contributos e Edgar Morin e Paulo Freire no paradigma da complexidade. In: Marilda Aparecida Behrens e Romilda Teodomira (Orgs.). *Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores*. [s.l.]: Appris, 2015. 303 p.

BREAULT, D. A. The challenges of scaling-up and sustaining professional development school partnerships. *Teaching and Teacher Education*, v. 36, 2013, p. 92-100.

BROSSI, G. C; SILVA, M. p. da. A reflexão colaborativa na formação de professores de língua inglesa para uma cidadania planetária. *Anais da conferência internacional*, 2016. Disponível em: <http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos.html>

COSTA, A. A. C; BAIOTTO, C. R; GARCES, S. B. Aprendizagem: O Olhar Da Extensão. In: SÍVERES, Luiz (Org.) *A extensão universitária como princípio de aprendizagem*. Brasília: Liber, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 57, n. 3, 2006, p. 300-314.

DARLING-HAMMOND, L. *Powerful Teacher Education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass. Capítulo 3. Addressing the dilemmas of teacher education: evidence of success, 2006, p. 42-74.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. v. 57, n. 3, 2006a, p. 300-314.

DIAS, J. K. O; BROSSI, G. C / *Reflexões e inquietações acerca do ensino de língua inglesa nos anos iniciais*. Pesquisas em Discurso Pedagógico 2015.1 Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24802/24802.PDFXXvmi=>

DUTRA, D. M; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M.H. V.(Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua. 2004, p. 31 – 43.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora UFG, 2012.

FURLONG, J.; BARTON, L.; MILES, S.; WHITING, C.; WHITTY, G. *Teacher Education in Transition: re-forming teaching professionalism*. Buckingham: Open University Press. 2000.

FURLONG, J.; CAMPBELL, A.; HOWSON, J.; LEWIS, S.; MCNAMARA, O. Partnership in English ITE: changing times, changing definitions – evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project. *Scottish Educational Review*, v. 37, 2006, p. 32-45. Disponível em: <http://www.scotedreview.org.uk/view_issue.php?id=37%5Bspecial%5D>. Acesso em: 28 jul. 2008.

GEE, J. p. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M.(Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London; New York: Routledge, 2000, p. 43-68.

- JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de L. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161-168.
- KOCHHANN, A; RAMIRO, p. A pesquisa e a extensão universitária: uma concepção de políticas educacionais da universidade estadual de goiás. *Anais do XII ENFOPLE*. Inhumas: UEG, 2016, p. 216-220.
- LIMA, A. p. .; KAWACHI, G. J. Ensino de Inglês para crianças da era da globalização: reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D.B.; CALDAS, R. R.(Orgs.) *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Pontes Editores. v. 11, 2015, p. 195-213.
- LINGUEVIS, A. M. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na educação infantil! In: TONELLI, J. R. A; RAMOS, S. G. M. *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições* / Juliana Reichert Assunção Tonelli; Samantha Gonçalves Mancini Ramos (Orgs.). Londrina: Moriá, 2007. p. 137 – 154.
- MONTEIRO, K. K. S. O ensino de língua inglesa para crianças: reflexões a respeito do cenário real de formação de professores em Inhumas. 2016. *Monografia* (Graduação em Letras Português/Inglês) – Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, GO.
- MORAES, M. C. *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*/Maria Cândida Moraes, João Henrique Suanno. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- MORAES, M. C; BATALLOSO, J.M.; MENDES, p. C. *Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida: Relatos e reflexões em valores éticos* / Maria Cândida Moraes; Juan Miguel Batalloso; Paulo Corrêa Mendes (Orgs.), *etall.* – Brasília: Liber Livro, 2014, 11 – 24.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, 14th ed. , 2005.
- PESSOA, R. R; BORELLI, J. V. p. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 9-30.
- PESSOA, R.R.; URZÊDA FREITAS, M.T. Ensino Crítico de Línguas Estrangeiras. In.: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora UFG, 2012, p. 57 – 80.
- PETRAGLIA, I. *Educação complexa para uma Nova Política de Civilização*. Educar, Curitiba, n. 32, Editora UFPR, 2008, p. 29-41.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* / S. G. Pimenta, Evandro Ghedin (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A; RAMOS, S. G. M. *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007, p. 1-34.

ROCHA, C. H. *Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, Vol. 1.

SILVA, M. P; BROSSI, G.C. *I Ensino de língua inglesa para crianças no centro de idiomas: a extensão aproximando teoria e prática*. Anais da Semana da Integração. Inhumas, 2016. Disponível em: www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/download/6342/4285

TÍLIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 51 – 68.

TONELLI, J. R. A; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópio*, Vol. 8, n. 1, p. 65-76, jan/abr 2010.

TONELLI, J. R. A; RAMOS, S. G. M. *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições* / Juliana Reichert Assunção Tonelli; Samantha Gonçalves Mancini Ramos (Orgs.). Londrina: Moriá, 2007.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, set./dez. 2010, p. 479-501.

A CANÇÃO INFANTIL EM JOGO INTERATIVO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS

TACIANA VIRGINIA RAMALHO PEREIRA
JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

Pesquisadores como Lenartovicz (2013) e Leffa (2014) afirmam que, com a globalização e a inserção tecnológica na sociedade, o modelo tradicional de aprendizagem não é mais suficiente para motivar alunos a construir o conhecimento. Deste fato decorre a necessidade de inovação e de mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o objetivo principal deste capítulo é realizar um recorte teórico sobre um *software* interativo e algumas reflexões que ele nos trouxe com a sua pilotagem. Um aplicativo produzido por nós que propõe o uso de canções para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa por crianças por meio de jogos eletrônicos. A ideia surgiu ao observarmos que crianças de seis a dez anos, do contexto que atuamos – curso livre – apresentam facilidade na produção oral da língua inglesa, principalmente, quando canções infantis são utilizadas como instrumento de ensino. Contudo, também notamos que poderia ser pertinente o uso de recursos tecnológicos adicionais, que pudessem permitir aprendizagem e concomitante, motivação e prazer. Dessa forma, mediante situações reais do nosso contexto, trouxemos para a pesquisa¹

1 Este capítulo é um recorte de uma pesquisa maior realizada no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) na Universidade Estadual de Londrina (UEL) pela primeira autora sob orientação da segunda. Conside-

a produção de um *software* que permitisse ensinar inglês para crianças a partir de *Nursery Rhymes*².

Fundamentação Teórica

Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira para crianças

O trabalho com o público infantil demanda mais do que conhecimento e domínio teórico. Dinamismo, preparo e, especialmente, gostar do aprendiz são características essenciais ao professor que atua com esse público (SANTOS, 2012; TUTIDA, 2014), pois a criança percebe quando um profissional não está ali por prazer e isso pode frustrá-la e até desmotivá-la. Gadotti (2003, p. 54) afirma que “para ensinar são necessárias principalmente três coisas: gostar de aprender, ter prazer em ensinar, e amar o aprendente”.

Contudo, a formação de professores para atuar no ensino de línguas estrangeiras junto a crianças é ainda bastante discutida, visto que, segundo Tonelli (2005, p. 2), “não temos cursos que formem professores para atuar no ensino-aprendizagem de inglês para crianças”. Rinaldi (2011, p. 27) também afirma que “não há professores legalmente habilitados para ensinar línguas estrangeiras para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil, porque não há formação que os capacite para atuar nesse segmento”.

rando as questões éticas acerca de coautoria, ressaltamos que, por ser fruto da pesquisa em nível de mestrado da primeira autora, este artigo foi co-construído pelas duas autoras a partir das reflexões durante o processo de orientação.

- 2 De acordo com o site *Só língua inglesa*, as *Nursery Rhymes* são canções de crianças, ricas em rimas, que equivaleriam às cantigas de roda (ou cirandas ou brincadeiras de roda) e às parlendas e cantigas de ninar do folclore brasileiro. Os pais costumam cantar essas canções para seus filhos quando eles ainda são bebês, e as crianças normalmente aprendem logo as palavras. As rimas são populares porque são curtas, fáceis de pronunciar e contam histórias simples, em geral divertidas. Aprender *Nursery Rhymes* ainda nas fases iniciais da infância auxilia no desenvolvimento de vocabulário e, em alguns casos, na habilidade da contagem. Também ajuda as crianças a desenvolverem o gosto pela música.

Como se pode notar, a preocupação das autoras versa sobre a formação de profissionais de língua estrangeira para atuar no contexto em questão uma vez que tal atividade demanda um conjunto de conhecimentos incluindo os processos de ensino e de aprendizagem da língua. Isto posto, nos apropriamos das ideias de Ellis (1994) para quem a aquisição da língua alvo é uma construção constante do aprendiz com algumas etapas bem definidas. A primeira etapa discutida por Ellis é o *input*³ que ocorre no contato do aluno com o conteúdo novo. A segunda etapa, ou *intake*⁴, consiste na compreensão e na entrada na memória. No ambiente em que o aluno se encontra, ele encontra oportunidades de praticar o que está em sua memória e, por meio do uso da língua, transforma as informações em *output*⁵. A partir daí, ocorre a apreensão do conteúdo e a utilização das estruturas adquiridas previamente nas produções orais novas e criativas. Com crianças, no entanto, estas produções precisam estar ligadas ao entretenimento a todo momento uma vez que o brincar é essencial para facilitar esse processo de ensino e aprendizagem.

Procurando um aspecto lúdico que representasse a realidade, que trouxesse motivação e dinamismo e que motivasse as crianças pelo que estudariam, foram escolhidas canções para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa por meio de recursos digitais como instrumento mediador⁶. Sobre aprendizagem significativa Rocha (2009, p. 22) declara que “se a canção for significativa para a criança, ela poderá ficar retida em seu cérebro por mais tempo, e a memorização das estruturas terá mais significado”.

Por essa razão, para oportunizar a aprendizagem de léxico no contexto investigado, canções com rimas foram escolhidas por contarem histórias curtas e, acima de tudo, serem divertidas. Além disto,

3 *Input* é o insumo linguístico, representa qualquer informação que o indivíduo é exposto ou obtém a partir do que lhe é oferecido.

4 *Intake* são os elementos compreendidos e registrados na memória do aprendiz.

5 *Output* é tudo que se produz a partir do insumo linguístico adquirido.

6 No presente artigo, respaldamo-nos na definição de mediação elaborada por Vygotsky (1998), na qual a mediação pode ocorrer por meio de um instrumento – ferramenta material, um signo – ferramenta psicológica, ou seres humanos.

acreditamos que as canções denominadas de *Nursery Rhymes* podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, pois trazem o mundo real para o contexto escolar e podem vir a ser um instrumento para o ensino língua inglesa, valendo-se dos jogos baseados em tecnologia.

Tecnologia presente na nova constituição infantil que é denominada de geração Alpha⁷, uma geração de crianças nascidas após o ano de 2010, cercadas pela tecnologia, e que possuem um desenvolvimento muito mais acelerado do que as gerações anteriores.

Fatores que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem infantil

Diversas teorias procuram explicar os diferentes fatores que interferem no desenvolvimento infantil, tais como: Maturacionista, Comportamental, Psicodinâmica, Psicogenética. Temos nos pautado na visão sociointeracionista de Lev Vygotsky (1998) para quem o desenvolvimento do pensamento individual é amparado pela relação do sujeito com a sociedade e com as culturas nas quais está inserido, sendo influenciado na relação com o outro.

Segundo a visão sociointeracionista, a língua tem o seu desenvolvimento em diversos contextos sociais, estando a criança presente nesses meios e, mediante a convivência e a interação verbal ou não com adultos, outras crianças e objetos, as suas habilidades linguísticas vão crescendo gradativamente. No ensino de língua estrangeira para crianças, a interação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando as experiências pessoais dos alunos, posicionando-os como sujeitos da aprendizagem e ensinando-lhes aspectos linguísticos, discursivos e sociais que possam contribuir para sua construção identitária e para seu conhecimento de mundo.

7 São crianças muito mais atentas e observadoras. Aparentam ser mais inteligentes, mas essa percepção se deve por estarem inseridas em um ambiente com muito mais estímulos sensoriais, com brinquedos criados cuidadosamente para desenvolver sua audição, seu tato e sua visão (ALVES, 2016. Disponível em: <<http://www.marisapsicologa.com.br/geracao-alpha.html>>).

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento é um resultado, uma consequência da aprendizagem. Ele acredita que a criança traz um conhecimento de casa e do seu meio circundante, ela possui saberes prévios que precisam ser levados em consideração pela escola e pelos professores quando forem ensinar novos conteúdos.

A aprendizagem depende, portanto, do desenvolvimento prévio, mas também se faz necessário observar o desenvolvimento proximal do aprendiz, definidas por Vygotsky (1978, p. 38) de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de acordo com o autor,

[a]Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com amigos mais capazes (tradução nossa).⁸

De acordo com o psicólogo, o nível de Desenvolvimento Real seria aquela função que já foi desenvolvida pela criança, ou seja, as atividades que ela já consegue realizar sozinha. Consequentemente, a Zona de Desenvolvimento Proximal são aquelas funções que ainda não se desenvolveram, contudo, estão em processo. Por essa razão, o ideal não é colocar apenas as atividades que o sujeito é capaz de realizar sozinho, mas, também, aquelas que pode aprender por meio de uma interação, afinal, as pessoas ao redor da criança são agentes que auxiliam no seu desenvolvimento.

8 “It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (VYGOTSKY, 1998, p. 38).

O brincar como ação que pode levar ao processo de ensino e aprendizagem

A palavra brincar, geralmente, é atrelada à diversão, ao prazer, ao brinquedo e à criança. Ela se envolve num mundo imaginário em que aquilo que não pode ser concretizado pelo infante, por meio da brincadeira, passa a ser concretizado. Esses pequenos utilizam do brincar para expor suas emoções e construir um mundo do seu jeito. Por essa razão, o brincar traz diversos benefícios para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino e aprendizagem.

Um dos pensadores que desenvolveu uma teoria sobre o tema foi Vygotsky, quem sempre levou em conta a individualidade de cada criança e o meio cultural que está inserida. De acordo com Vygotsky (1998), para entender o desenvolvimento da criança, é preciso verificar as necessidades e os incentivos que a colocarão em ação, até porque as necessidades das crianças vão mudando conforme o seu desenvolvimento. Dessa forma, é importante conhecê-las para entender que o seu interesse muda conforme a maturidade, a motivação e o incentivo que recebem no meio cultural que estão inseridas. Ao relacionarmos o processo de ensino e aprendizagem com a leitura de Vygotsky (1998), conclui-se que, por meio da maturação, há, sim, um percurso natural do desenvolvimento. Contudo, é a ajuda e o contato com o outro da mesma espécie e com o ambiente cultural que possibilita ocorrer situações propícias ao aprendizado.

A intervenção do jogo com a função de ser o instrumento mediador desse processo de ensino e aprendizagem pode ser um elemento-chave para que a criança construa conhecimento em língua inglesa, desenvolvendo, também, capacidades psicológicas ao brincar e ao interagir com outros colegas, agindo na ZDP e proporcionando ligação com o mundo real para que a aprendizagem se torne inconsciente e significativa.

O lúdico e os jogos eletrônicos

Impossível falar em construção de conhecimentos e aprendizagem sem trabalhar com jogos e ludicidade, o qual, nas palavras de Rocha (2009, p. 12) “significa o que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos”. Com o estudo sobre o desenvolvimento infantil, percebeu-se que a ludicidade e o jogo eletrônico podem ser utilizados como aliados no processo de ensino e aprendizagem e, com a inserção do jogo por meio da tecnologia em sala de aula, possivelmente, as crianças terão um instrumento de aprendizagem motivador, estimulante, dinâmico e atrativo, proporcionando o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, motoras, visuais, auditivas e sociais.

A escolha pelos jogos eletrônicos se deve à crescente velocidade tecnológica e à produção de *softwares* educativos que causam impacto positivo nos processos de ensino e aprendizagem e letramento digital. Conforme afirma Lenartovicz,

[a]s tecnologias fazem parte, atualmente, de diversas atividades cotidianas, e o que antes era restrito a uma pequena parcela de pessoas, agora está disponível para grande parte da população, seja para usos domésticos, em suas atividades profissionais, ou indiretamente em suas relações sociais, tornando-se assim fonte de pesquisas em várias áreas, como para os estudos de letramento e de escolarização (LENARTOVICZ, 2013, p. 19).

O letramento digital é contemplado pelas novas tecnologias, que oferecem novos textos e ressignificações na aquisição da língua. Compreende-se, assim, que

[a] sociedade, em contínua transformação, renova e torna mais desafiadoras as formas com as quais cada indivíduo atua para o pertencimento social e também para seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Parte de tais mudanças está relacionada, em especial, no que se refere à escrita e às novas tecnologias, advindas dos avanços por meio de pesquisas e estudos que oferecem ferramentas distintas para se comunicar, agir e interagir, consti-

tuindo, desse modo, as novas práticas sociais de escrita (LENAR-TOVICZ, 2013 p. 19).

Conciliar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira com o letramento digital em sala de aula é assumir uma postura pedagógica consciente e atual. Segundo Schweikart, sobre a geração do momento,

[a]s crianças nos dias atuais podem ser consideradas ‘nativos digitais’, ou seja, ao nascerem já estão expostos aos impactos das tecnologias, já uma parcela de professores que nasceram em épocas anteriores necessita se integrar à disseminação das novas tecnologias e nem sempre conseguem se adequar, porém há os que apresentam interesse e buscam dominar as ferramentas tecnológicas e a esses o autor denomina de ‘imigrantes digitais’ (SCHWEIKART, 2016, p. 34).

O fato é que os nativos digitais não precisam mais esperar um lugar específico para acessar determinada informação. Hoje, ela está na ponta dos dedos e pode ser vista a qualquer hora, sendo essa uma peculiaridade que as crianças nascidas na geração Alpha vivenciam. Mediante tais características, busca-se trazer para o contexto escolar de curso livre a *gamificação* que, de acordo com Fardo (2013, p. 202) a partir do pensamento de Kapp (2012), está assim conceituada: “ela é o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

Lousa, giz e atividades impressas não podem mais ser mais os únicos recursos para o processo de ensino e aprendizagem acontecer e, com o ensino de idiomas, isso não é diferente. Apesar da consciência de que diversos recursos concretos são possíveis para se trabalhar com o público infantil, neste trabalho o foco é na tecnologia digital. É nesse contexto que entram os aplicativos de dispositivos móveis e, por essa razão, a *gamificação* vem tomando um espaço cada vez maior nas novas gerações, que se desenvolvem em interação com o mundo digital e com os jogos tecnológicos, primordialmente vistos como forma de distração e brincadeira. A esse respeito, Leffa (2014) afirma que

[a] capacidade dos games em desenvolver a aprendizagem tem despertado o interesse dos pesquisadores (GEE, 2004; SQUIRE, 2011; KAPP, 2012), a ponto de proporem a *gamificação* do ensino, trazendo para o ambiente da escola o que tem sido feito no mundo corporativo: assim como as empresas têm usado os games para motivar e fidelizar os clientes, também as escolas poderiam usar esses mesmos recursos para aumentar o interesse dos alunos na aprendizagem (LEFFA, 2014, p. 1).

O ensino de língua inglesa para crianças pode ser beneficiado (e potencializado) por meio da adoção destes recursos, pois, além de configurar uma aproximação do mundo infantil com o contexto escolar, viabilizam a aquisição de uma língua estrangeira.

É desejável ao público a que se destina esta pesquisa que o professor realize a mediação da construção do conhecimento de forma lúdica e implícita. Sendo assim, os profissionais precisam pensar o que almejam com o uso desses aparelhos para não gerar falta de interesse, bloqueio infantil e atividades sem significação. Pensando nesses aspectos, o aplicativo desenvolvido foi baseado no modelo do Gaia Abstração *game*⁹.

O Gaia Abstração *Game* traz uma característica que pode contribuir para o desenvolvimento infantil: não se trata apenas de uma disputa entre jogadores, mas estimula a cooperação entre eles a fim de que conquistem a vitória de forma compartilhada, baseada na troca de conhecimentos e de informações. De acordo com Brotto (2013) e Soler (2006), os jogos cooperativos são definidos como jogos nos quais participantes jogam uns com os outros e não uns contra os outros, buscando superar desafios, compartilhar conhecimento, despertar a coragem para assumir riscos, gerando pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso, reforçando a confiança mútua e a autenticidade entre os participantes, preocupação essa que procurou ser levada em consideração no desenvolvimento do *software*.

9 Esse modelo começou a ser implantado por Oliveira e Barros (2013) quando se observou a necessidade de o professor buscar estratégias para facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento de forma motivacional e significativa.

Metodologia

Após o desenvolvimento do aplicativo com canções infantis para crianças com faixa etária de seis a dez anos que pudesse servir como instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, realizamos um Grupo Focal – definido por Morgan (1997) como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais que coleta informações por meio das interações estabelecidas entre os participantes.

Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, um coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. O grupo focal busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

O Grupo Focal foi mediado pela primeira autora, que o conduziu por meio de perguntas, as quais objetivaram avaliar, do ponto de vista das crianças, a eficácia do aplicativo para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa para crianças.

Ao realizarmos o Grupo Focal no contexto investigado, tivemos como objetivo identificar se a aprendizagem de léxico presente nas canções infantis e no jogo seria co-construída pelas crianças. A atividade teve aproximadamente duração de 45 (quarenta e cinco) minutos e para qual foi explicado, previamente, como funcionaria o jogo para as cinco crianças¹⁰. Ao longo do Grupo Focal – o qual serviu de instrumento de geração de dados – a professora mediadora conduziu uma conversa com os alunos sobre os principais aspectos do jogo. Dentre os questionamentos feitos, podemos citar perguntas que auxiliaram no desempenho para cumprir as missões que o jogo apresenta e, também,

10 Para que a pesquisa fosse aplicada por meio de um grupo focal, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado pelas autoras e assinado por todos os responsáveis das cinco crianças que participaram da aplicação do jogo e da análise da pesquisa.

direcionamentos com o intuito de levar ao objetivo do aplicativo (compreender as letras das canções por meio das atividades propostas) e, por fim, um diálogo informal com as cinco crianças sobre a opinião delas acerca do jogo e o que elas haviam aprendido.

De forma geral, os resultados obtidos revelaram a importância da mediação da professora, pois em diversos momentos as crianças solicitavam sua presença para mostrar como deveriam proceder no jogo, principalmente no início, até entenderem como funcionava. É preciso dizer que, embora a cooperação foi estimulada entre os alunos, a proposta de ser um jogo cooperativo, consideramos que a primeira etapa do jogo desenvolvido mereça ser repensada, porque, apesar de as crianças jogarem juntas, cada uma realizando atividades diferentes de jogabilidade e interagindo no mesmo dispositivo móvel, a competição e a vontade de fazer mais pontos do que os amigos prevaleceram. Por fim, a aprendizagem significativa fica evidenciada em momentos em que os jogadores relacionaram o conhecimento em língua inglesa com a língua materna e conseguiram estabelecer equivalências com algumas canções conhecidas em língua materna com as de língua estrangeira.

Conclusão

A decisão pela reflexão acerca do jogo desenvolvido ocorreu pelo fato de querermos obter informações sobre a eficácia do produto educacional mencionado. Ou seja, por meio dela, provavelmente, conseguiríamos visualizar se os nossos objetivos planejados seriam concretizados. Por essa reflexão notamos que a aquisição do conteúdo apresentado nas canções não foi conquistada no primeiro acesso ao jogo, podemos deduzir que isso se deu porque a apreensão do conhecimento é algo que leva um longo processo de contato com a língua e o conteúdo almejado precisa ser explorado pelo público-alvo frequentemente. Dessa forma, há a necessidade de se pensar em como promover mais situações dentro do jogo que deem suporte para que esses objetivos aconteçam, até porque a motivação e o interesse foram perceptíveis.

Foi possível, também, observar que o jogo é apenas uma ferramenta, e somente torna-se instrumento quando a criança se apropria

dele. Dessa forma, apesar de o professor não ser o detentor de todo o conhecimento, com a mediação dele ou com um auxílio de um par mais experiente, é possível que o processo de aquisição dos vocabulários das canções possa ser facilitado.

Diante do exposto, para pesquisas futuras, os profissionais da educação que queiram trabalhar com o viés da tecnologia com o público infantil poderiam investir em pesquisas que tragam mais recursos e possibilidades das crianças explorarem o inglês de forma a auxiliá-las na aquisição da língua alvo, proporcionando que a construção do conhecimento da língua inglesa seja alcançada naquele fim específico, conciliando com a ludicidade, com a interação e a aprendizagem significativa.

Referências

- ALVES, Marisa. Geração Alpha e o Futuro da Educação. *Revista Tutores*. Dez. 2015. Disponível em: <<https://tutores.com.br/blog/geracao-alpha-e-o-futuro-da-educacao/>>, Acesso em: 15 dez. 2017.
- ANDRADE, Izabel. *Vecindario*: uma proposta de aplicativo para aprendizagem de línguas assistida por dispositivos móveis. 2017. 345 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- BROTTO, Fábio. O. *O Jogo e o Esporte como um Exercício de Convivência*. 4. ed. Santos, São Paulo: Palas Athena, 2013.
- ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FARDO, Marcelo. A Gamificação Aplicada em Ambientes de Aprendizagem. *Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, jul. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>>, Acesso em: 10 set. 2016.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um Sonho*: Ensinar-e-Aprender com sentido. São Paulo: EditoraPositivo, 2003.
- KITZINGER, Jenny. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, Catherine.; MAYS, Nicholas. (Org.). *Qualitative research in health care*. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.
- LEFFA, Wilson J. Gamificação Adaptativa para o Ensino de Línguas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,

- INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO. Buenos Aires. *Anais...* Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2014. p. 1-12.
- LENARTOVICZ, Tiago. *Letramento Digital e Participação de Professores em uma Oficina de Novas Tecnologias Aliada ao Ensino de Língua Inglesa*. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- MORGAN, David. *Focus group as qualitative research*. London: Sage, 1997.
- OLIVEIRA, Eder; *Modelo Gaia Abstração Game: O poder do Jogo como Ferramenta Mediadora do Processo de Ensino-Aprendizagem*. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- RINALDI, Simone. *O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças*. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ROCHA, Suzana. *A Música como Elemento Lúdico no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Aulas de Ensino Fundamental 1ª fase*. 2009. 51 f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- SANTOS, Sydione. Formação inicial e prática docente: Percepções de futuras professoras. *Revista Olhar de Professor*. Universidade Estadual de Ponta Grossa, v.15, n, 2, 2012. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4195>>.
- SCHWEIKART, Juliana. *A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições*. 2016. 188 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.
- SOLER, Reinaldo. *Jogos Cooperativos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.
- TONELLI, Juliana. *Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças*. 2005. 359 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- TUTIDA, Alessandra; TONELLI, Juliana. *Formação Inicial e Continuada de Professores de Língua Inglesa Para Crianças: Visitando e Estado do Paraná*. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- VYGOTSKY, Lev S. *Readings on the development of children*. New York: Scientific American Books. 1978.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENSINO DE INGLÊS: AÇÕES DE ACESSO AO CURRÍCULO PARA CRIANÇAS DEFICIENTES

THAÍS BLASIO MARTINS
CLÁUDIA REGINA MISTRELI

A discussão sobre a educação inclusiva obteve muitos avanços nos últimos anos, deixando de ser apenas uma proposta “no papel” para agora habitar as práticas em sala de aula. Pode-se dizer que muitos conflitos e tensões relacionados a ensinar alunos com deficiências foram vencidos através do estabelecimento de propostas educacionais que servem especificamente a esta demanda. Estas propostas têm como centro de sua ação a utilização de transposições didáticas e de estratégias de acesso ao currículo, as quais visam proporcionar boas situações de aprendizagem e alcançar resultados positivos junto aos aprendentes.

Contudo, é importante assinalar que no Brasil e no mundo, já há muito tempo, observa-se e se discute a necessidade de transformar o currículo e pensar sobre estratégias para garantir o acesso dos alunos com deficiências. A própria *LDB 9394/96* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e o *Plano Nacional de Educação* (2014) já apontavam de alguma forma, em suas várias versões, a urgência de que toda equipe escolar devia mover-se em conjunto para garantir o acesso e a permanência dos alunos, respeitando as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um. Também se destaca, neste âmbito, o documento *PCN* (Parâmetros Curriculares Nacionais) – Adaptações Curricula-

res, publicado pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério de Educação, em 1998, e reeditado em 2002. Já no ano de 2008, a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI) teve grande visibilidade e, até hoje, recebe críticas de teóricos da área da Educação Inclusiva, cujo entendimento é de que a redação do documento fomenta a volta da separação das pessoas com deficiência. Também em âmbito federal, foram publicadas, em 2001, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001). Outro documento importante é a *Lei Brasileira de Inclusão*, de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com algum tipo de deficiência. No que tange à educação, a Lei traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. No ano de 2016, a cidade de São Paulo também instituiu uma política para a inclusão denominada *Política Paulistana de Educação Especial*, estabelecida pelo Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Por fim, mais recentemente, a publicação da versão final da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), em 2017, trouxe o debate do acesso ao currículo uma vez mais à tona. Tendo esse cenário em vista, este artigo almeja apresentar algumas ações de transposição didática e acesso ao currículo desenvolvidas em parceria por duas professoras da cidade de São Paulo.

Acredita-se, aqui, seguindo Perkins (2016), que a transposição didática é um dos elementos que permite ao docente direcionar sua ação para a aprendizagem integral dos alunos e garantir o acesso ao currículo vigente. A transposição representa transformar o conhecimento científico em conhecimento ensinável. Sob este ponto de vista, um meio de ensinar o saber e alcançar o chamado saber sabido, no qual se trata as especificidades dos alunos, cada um em seu tempo e, concomitantemente, valorizar os saberes dentro do grupo escolar pertencente, do contexto da sala de aula e da comunidade escolar. Mais do que isso, defende-se, em concordância com Chevallard (2009), que o conhecimento pode ser formulado com base em questões de verdadeiro interesse do aluno, relacionando a ação em sala com a realidade. Neste

aspecto, a utilização da transposição didática possibilita ações mais direcionadas aos alunos que se tem em sala.

Dito isto, relata-se aqui algumas práticas realizadas junto a alunos com deficiência dos quartos e quintos anos de uma escola municipal pública da cidade de São Paulo. A escola está localizada em um distrito no extremo leste da cidade e possui 1200 alunos divididos em dois turnos de aula. No ano de 2017, cerca de 50 alunos com deficiências diversas estavam regularmente matriculados na unidade. Deseja-se comentar as estratégias de acesso ao currículo elaboradas pela docente da disciplina de inglês em sala regular junto a três alunos do quinto ano e dois alunos do quarto ano. Dentre eles temos: três alunos com deficiências intelectual, um aluno com deficiência física e um aluno com síndrome de Down.

A ação ocorrida em sala de aula foi resultado da reflexão da docente de língua inglesa sobre sua prática junto aos alunos deficientes em parceria com a Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). No ano de 2017, os professores especialistas em Educação Especial foram alocados junto aos demais professores em sala de aula. Dessa forma, esses especialistas começaram a atender aos alunos com deficiência dentro da sala de aula regular e durante as aulas dos demais professores. Até aquele momento nas escolas municipais de São Paulo, o atendimento dos PAEEs acontecia no contraturno da aula do aluno deficiente e na sala de recursos designada para tal fim. Com a possibilidade de atuação em conjunto das docentes foi percebida a necessidade e a possibilidade de fazer mais e melhor em sala pelos alunos com deficiências nas aulas de inglês. Para que isso fosse possível e viável, buscou-se trabalhar com esses alunos as mesmas atividades oferecidas aos demais em concomitâncias de tempo e espaço de sala de aula. Desta forma, procurou-se tratar de competências e habilidades (PERRENOUD, 2001) pertinentes à realidade dos alunos com deficiências sem a necessidade de reformulação das atividades ou de sua simplificação. O objetivo da proposta foi estabelecer uma intervenção pedagógica com o olhar voltado para o aluno deficiente ao invés de pensar atividades para deficientes. Posto isto, este artigo está organizado em quatro partes. Primeiramente, explicita-se o entendi-

mento de currículo que permeou a prática das professoras em sala. Em segundo lugar, amplia-se a discussão sobre o acesso ao currículo e a importância da transposição didática nesse processo. Na terceira parte, relata-se a experiência vivida em sala e as ações que visaram permitir uma melhor participação dos alunos com deficiência.

Por fim, traça as palavras finais do artigo, visando mostrar a relevância de ações como as propostas pelas docentes de São Paulo.

Currículo e complexidade

Destarte, pode-se afirmar que o currículo está presente no cotidiano escolar de forma tão naturalizada que pouca reflexão é feita a seu respeito na vida diária dos docentes. Crê-se que a onipresença do currículo nos corredores das escolas, muitas vezes leva ao esquecimento de outros fatores também pertinentes à ação do docente em sala de aula para além do conteúdo. Entretanto, a reflexão sobre o currículo não pode furtar-se a discutir outros elementos com os quais ele se relaciona, como por exemplo, o público ao qual se direciona, o recorte do conhecimento que o caracteriza, a concepção de aprendizagem que o norteia, as relações que estabelece com a sociedade em que se insere, etc.

Essa ausência de determinadas discussões quando se trata de currículo pode ser mais bem entendida através da leitura de Richards (2000) e de Veiga-Neto (2002). Primeiramente, observa-se em Richards (2000, p. 1), quando tratando da retomada histórica sobre o surgimento do currículo no ensino de línguas (doravante EL), que a história do currículo de EL tem início com a noção de planejamento de curso (*course design*) e esse fato possivelmente contribuiu para a demasiada atenção dada aos conteúdos escolares em detrimento a outros aspectos do currículo em EL. Segundo ele, o planejamento traz consigo a especificação do conteúdo e das instruções sobre o que será ensinado e testado junto aos alunos. Tendo, portanto, como seu foco a organização e a “sequenciação” dos conteúdos. Corroborando Richards, Veiga-Neto (2002) aponta que os conteúdos ocuparam durante muito tempo o centro das discussões sobre currículo, preva-

lecendo esses como mais importantes muitas vezes em relação aos processos de seleção daquilo a ser ensinado:

Até há bem pouco tempo – e talvez ainda hoje para alguns – as várias teorias sobre o currículo se ocupavam mais em dizer como organizar os conteúdos a serem ensinados (em função dos recursos disponíveis, das diferentes teorias de aprendizagem, dos ‘níveis’ cognitivos dos alunos etc.), do que em problematizar o que deveria ser ensinado. Havia certo consenso em torno do elenco de conhecimentos que deveriam participar dos currículos escolares. (VEIGA NETO, 2002, p. 44)

Aprofundando-se mais sobre a importância de fatores que não os conteúdos, Richards (2000) afirma que o currículo se constitui em um processo mais complexo, no qual está incluída a reflexão sobre diferentes aspectos, como por exemplo: as necessidades do grupo atendido, os objetivos e as metas traçados para o grupo em questão, a estrutura do curso, os materiais e métodos a serem utilizados e as formas de avaliação a serem estabelecidas, dentre outras. Para ele, a construção de um currículo deve

Focar-se em determinar qual conhecimento, habilidade e valores os estudantes devem aprender nas escolas, quais tipos de experiências devem ser promovidas de modo a contribuir para que os resultados relativos a aprendizagem seja alcançada, e como o ensino e a aprendizagem nas escolas ou sistemas escolares podem ser planejados, mensurados e avaliados. (RICHARDS, 2000, p. 2) ¹

Já Veiga-Neto (2002) e Sacristán (2000), além de ressaltarem a necessidade de superação do currículo como mera organização de conteúdo, propõem a compreensão do currículo a partir de uma pers-

1 Nossa tradução: “Curriculum development focuses on determining what knowledge, skills, and values students learn in schools, what experiences should be provided to bring about intended learning outcomes, and how teaching and learning in schools or educational systems can be planned, measured, and evaluated”.

pectiva cultural. Para Sacristán (2000), o currículo pode ser definido como um “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34). Sua asserção traz três elementos condicionantes para a estrutura do currículo: a seleção cultural, as condições institucionais e os fatores de cunho filosófico-teórico. Veiga-Neto (2000) também compreende o currículo como cultura, definindo-o como um recorte da cultura do mundo que se materializa na escola:

Entendemos o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, é escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. (VEIGA-NETO, 2002, p. 44)

Constata-se, por tudo isso, que o currículo é um elemento constituído tanto por aspectos relacionados aos conteúdos que o compõem quanto pelas características da comunidade em que se insere. Acredita-se, aqui, que os aspectos socioculturais são de suma importância para toda estruturação dos currículos escolares e sua observação cuidadosa deve preceder a escrita de possíveis metas conteudistas.

Do acesso ao currículo e da transposição didática

Tendo em vista o explicitado anteriormente sobre o conceito de currículo, é sabido que propostas pedagógicas, que visam atender às necessidades intelectuais e sociais dos alunos como um todo, têm como base de seu pensamento o entendimento da necessidade de igualdade de condições e da realização de um ensino direcionado à formação integral do aluno. Todavia, ainda que essa ideia seja largamente difundida no campo educacional, a prática em sala de aula ainda possui marcas de tempos passados, nos quais ensinar era transmitir o conhecimento e apreender significava memorizar e acumular informações (SKINNER, 1935; 1957).

Nesse cenário, o professor era aquele que transferia o conhecimento a ser ensinado e pouca importância tinham o contexto e a história de vida do aluno. Nos tempos do chamado behaviorismo, hoje criticado (MICHELETTO, 1993; TOURINHO, 1993), a didática proposta era aquela que favorecia a apreensão explícita do conhecimento ensinado e avaliava o quanto se retinha daquilo que fora exposto pelo professor. Obviamente, muitos alunos não conseguiam se encaixar nesse modelo de ensino, sobretudo aqueles com deficiências. Logo, a permanência e o acesso à escola para todos eram questões delicadas no contexto nacional e a igualdade de condições existia apenas no papel.

Dada a evasão escolar e a exclusão dos alunos deficientes da escola regular, em meados de 1990, como apresentado na introdução, inicia-se no campo legal uma discussão mais detida sobre a inclusão escolar. Emerge a ideia de cultura inclusiva na escola (MANTOAN, 2001), a qual defende a garantia de acesso à educação e à permanência na escola para todos, em especial, aqueles com situações econômicas, culturais ou intelectuais diversas de uma dita maioria. Segundo Mantoan (2001), o conceito de cultura inclusiva deve ser compreendido de forma ampla, pois trata de combater todos os tipos de desigualdades que impedem o pleno e o significativo desenvolvimento das capacidades dos alunos na escola. Isto significa dizer que pensar uma escola inclusiva significa pensar uma escola que abranja a toda a diversidade de crianças presentes no território nacional, sejam elas deficientes ou não.

Segundo Sasaki (2003), um primeiro passo em direção a uma escola inclusiva envolve fazer modificações em aspectos que possam impedir o livre acesso dos educandos a uma educação de qualidade. Para a autora, seis aspectos merecem destaque quando da construção de uma escola para todos:

- Arquitetônico (eliminação ou desbloqueio de barreiras ambientais).
- Atitudinal (prevenção e eliminação de preconceitos, estereótipos, estigmas e qualquer discriminação).
- Comunicacional (adaptação de código e sinais).
- Metodológico (adaptação e flexibilidade de técnicas e teorias, abordagens e métodos pedagógicos).
- Instrumental (adaptação de equipamentos, materiais, recursos e equipamentos pedagógicos).
- Pragmático (eliminação de barreiras invisíveis nas políticas e proteção legal em vigor).

Dentre os aspectos mencionados, o atitudinal e o metodológico merecem especial destaque por remeterem-se a um elemento muito importante para o acesso e permanência dos alunos na escola: o professor. Crê-se que a ação docente é o ponto principal para que o aluno tenha acesso ao currículo e se desenvolva da melhor maneira possível. Para isso, é importante que o docente esteja apto a realizar um planejamento que procure atender a realidade de seus alunos. Neste aspecto, a questão da transposição didática ganha destaque ao ser uma das ferramentas disponíveis para permitir o acesso, especialmente dos alunos deficientes e com dificuldades de aprendizado.

Sobre o conceito de transposição didática, é possível dizer que este transformou a prática docente, lançando luz sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os estudos das transposições tiveram seu início na disciplina da matemática e foram se multiplicando através dos vários campos da educação. A transposição didática pode ser entendida como a transformação do conhecimento científico em sala de aula de modo alcançar a

aprendizagem profunda. Como explica Chevallard (2009), ela deve ser caracterizada como a mediação realizada em sala com o fim de trazer o conhecimento científico para o âmbito escolar, por meio da interação e comunicação entre professores e alunos. Para o autor, “a transposição didática ocorre quando um conhecimento designado a ser ensinado sofre um conjunto de mudanças adaptativas por parte do professor para que ele se torne um objeto de ensino” (CHEVALLARD, 2009, p. 45).

Entretanto, assinala Chevallard (2009), isto não implica na redução e simplificação do conhecimento científico, mas, sim, na compreensão das lacunas entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, os quais têm para o autor funções diferentes por natureza. Para tal, a transformação do objeto do conhecimento científico em objeto do conhecimento escolar exige que o professor relacione e adeque o conhecimento acadêmico às possibilidades cognitivas de seus alunos e aos aspectos pertinentes da linguagem oral e escrita. Dessa forma, o docente é capaz de garantir a compreensão por parte dos alunos do conhecimento científico e de suas implicações no seu dia a dia. Sendo assim, é preciso antes de tudo, que o próprio docente tenha garantido para si que compreende o objeto que vai ensinar. E este é o fato que marca, para Chevallard, a distância entre o saber sabido (aquele que o professor deve saber) e o saber a ser ensinado (aquele que o professor deve fazer com que seus alunos compreendam).

Tendo em vista a relevância da transposição didática como ferramenta de acesso ao currículo, algumas ações coletivas e individuais propostas pelo *Projeto Escola Viva* (BRASIL, 2000) podem ser apontadas como formas iniciais de se pensar o processo de transposição didática. Não se deseja, aqui, traçar uma receita para tal fim, contudo, pensa-se ser de grande interesse dos docentes a apreciação de caminhos possíveis para fazer ajustes em relação ao seu planejamento de ensino e às estratégias pedagógicas traçadas em sala para atingir seus objetivos. Veja as ações propostas na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Estratégias de Acesso Curricular

Individuais	Coletivas
Fortalecer a ação do aluno nas tarefas propostas.	Valer-se de estratégias metodológicas adequadas a diferentes estilos de aprendizagem.
Usar os recursos e suportes necessários.	Propor atividades colaborativas para maior aprendizado com os pares.
Facilitar o uso de materiais comumente usados em sala de aula.	Planejar tarefas com níveis de dificuldade apropriados para cada grupo produtivo que podem ser executados de diferentes maneiras.
Usar apoio de consultas para alunos com manifestações de dificuldade ou preconceito na comunicação oral.	Oferecer a oportunidade para os alunos participarem de eleições e opções de trabalhos de casa.
Garantir lugar na sala de aula em que o aluno possa facilmente ter o professor.	Reavaliar os suportes, pois precisam ser alterados ou modificados para o escopo do novo aprendizado.
Identificar e oferecer o apoio específico de cada aluno.	Montar grupamentos produtivos, considerando níveis de aprendizagem, afinidades etc.
Auxiliar no desenvolvimento de habilidades de autocuidado.	Avaliar por meio de instrumentos que respondam às particularidades de cada aluno.
Chamar a atenção do aluno para atividades escolares propostas.	Organizar o espaço da sala de aula para favorecer a atenção, interação e situação confortável dos alunos e do professor.
Proporcionar momentos para o aluno aprender a solicitar informações e ajuda, trabalhando a autonomia	Otimizar a rotina para considerar as metodologias, tarefas que serão executadas e os suportes necessários.

Fonte: As autoras.

Por todo o exposto nesta seção, nota-se que o acesso ao currículo necessita antes de mais nada do estabelecimento de uma escola inclusiva, na qual todos os alunos sejam compreendidos e respeitados em suas diferenças. Além da perspectiva inclusiva, a utilização da transposição didática é outro caminho plausível para estabelecer melhores resultados em sala de aula. Viu-se que as estratégias e alternativas pedagógicas abordadas na transposição didática têm como princípio o contexto e as necessidades individuais e de grupo específicas atendidas pelo professor, fato que coloca o aluno no centro da aprendizagem. Para além, ao aplicar a transposição didática adaptada às neces-

sidades dos alunos, o professor impacta o processo de ensino e aprendizagem e isso resulta em sucesso de suas ações em sala. Sendo que o sucesso não deve ser entendido como resultados positivos em avaliações institucionais e externas, mas, sim, como transformações do estudante nas suas relações com a aprendizagem e na sua constituição como cidadão agente em sua sociedade.

Na Sala de aula

Nesta seção se relatará a experiência de parceria entre duas professoras do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Paulo. Como dito anteriormente, a parceria se estabeleceu de maneira mais profícua com a designação da PAEE para acompanhar os alunos com deficiência em sala de aula durante as aulas dos demais professores no ano de 2017. Esta nova configuração de ação da PAEE implicou em um rodízio feito pela docente no acompanhamento dos diversos alunos com deficiência na escola. A partir desse momento, a docente passou a visitar as salas em diversos momentos e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem destes alunos em loco. O acompanhamento já acontecia anteriormente à sua inserção na sala regular. Antes os PAEEs atuavam com os alunos no contraturno e realizavam ações de formação e orientação dos docentes em horário de formação continuada.

Todavia, pode-se dizer que nem todos os professores da rede municipal de São Paulo têm disponibilidade para fazer parte dos horários de formação, sendo que aqueles que não têm sua carga horária completa com aulas atribuídas têm sua participação vetada pelas normas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME). Ademais, os momentos de formação e troca de experiências sobre a inclusão concorrem com um imenso rol de outras questões que são tratados tanto nos horários de formação quanto nas reuniões pedagógicas. Dessa maneira, o encontro cara-a-cara da PAEE com os demais docentes durante a aula representou um incremento das ações voltadas à inclusão escolar.

Especificamente no que tange este artigo, a inserção da PAEE em sala aconteceu com o atendimento colaborativo em concomitância com o surgimento de alguns dilemas para a professora de língua inglesa

quanto ao trabalho com os alunos com deficiências. A professora de língua inglesa (doravante PLI) atuava com as turmas dos quartos e quintos anos desde do ingresso delas no Ensino Fundamental no primeiro ano. Com o passar do tempo, as atividades lúdicas e relacionadas a oralidade começaram a coabitar a sala com atividades que necessitavam de produções escritas, ainda que simples e circunscritas à produção de palavras ou frases. Diante disto, a PLI viu a necessidade de repensar sua prática junto aos alunos com deficiência, pois acreditava que eles não realizariam as mesmas atividades que os demais alunos. A primeira ação da PLI consistiu na adaptação das atividades, muitas vezes apenas simplificando-as para os alunos com deficiências. No entanto, logo a PLI percebeu duas dificuldades no percurso adotado. Primeiramente, tornou-se pouco factível a produção e a adaptação de atividades para todos os alunos com deficiência entendidos pela docente. Em segundo lugar, observou-se que os alunos, agora pré-adolescentes, se opunham a realizar atividades diferentes das dos colegas.

Uma vez percebido o problema, a PLI redirecionou seus esforços não mais para a simplificação das atividades, mas para a reformulação de suas estratégias de modo a oferecer as mesmas atividades apresentadas à sala como um todo, também aos alunos com deficiência. Desta forma, procurou-se tratar de competências e habilidades (PERRENOUD, 2001) pertinentes à realidade dos alunos com deficiências sem a necessidade de reformulação das atividades ou de sua simplificação. Neste movimento, a presença da PAEE em sala teve papel fundamental para ação da PLI. A PAEE muitas vezes auxiliou na aplicabilidade das atividades ou ajudou a PLI a direcionar seu olhar para as necessidades dos alunos que poderiam ser abordadas por meio das atividades propostas pelo currículo, visto que a disciplina de inglês por si pode ser considerada inclusiva. Assim, o objetivo central dessa ação foi estabelecer uma intervenção pedagógica com o olhar voltado para o aluno deficiente ao invés de pensar atividades para deficientes.

Dito isso, volta-se agora para a realidade em sala no ano de 2017. Como informado, todas as atividades aqui descritas foram aplicadas a todos os alunos da sala. Estas atividades consistiram na elaboração de um horário de aula (*School Schedule*) em inglês e de um caça-palavras sobre o

clima (weather). No caso do horário de aula, ele foi produzido por alunos do quinto ano e três alunos deficientes participaram dessa ação. Para tal, os alunos deficientes foram pareados com alunos cooperativos deficientes ou não, os quais se encontravam em estágio aproximado de alfabetização. Eles contaram com o auxílio do livro didático e de um horário de aula escrito na parede da sala para a elaboração do horário em inglês. Eles puderam usar imagens contidas no livro, as quais consistiam em lousas com os nomes das disciplinas em inglês e com desenhos descritivos delas. Os alunos deficientes montaram seu horário de aula em inglês encaixando cada uma das figuras no dia respectivo em que a disciplina era ministrada. Para isso, a docente os auxiliou a traçar uma tabela com todos os dias da semana em inglês no caderno.

Figura 1 – Produção da aluna I.



Fonte: Autoral.

Um dos estudantes que participou desta atividade foi a aluna I. Ela era aluna do quinto ano e apresentava deficiência intelectual moderada. A aluna era alfabética inicial e apresentava dificuldade para transpor da lousa para o caderno e pouca compreensão da letra de mão. Como

pode-se ver na figura 1, a aluna também apresentava em alguns momentos a escrita invertida, não sendo esse um comportamento sempre observado. Para a realização da atividade, a aluna I. foi pareada com outro aluno com deficiência intelectual alfabético e um aluno em estágio de alfabetização pressilábica. Os três alunos foram acomodados nas cercanias da mesa da PLI e realizaram a atividade com o auxílio da docente. No caso de I., foi necessária a marcação no caderno dos locais em que deveriam ser realizadas as colagens, como também foi necessária a instrução sobre o posicionamento da mão para cortar as imagens.

A figura 2 mostra a produção do aluno F., também do quinto ano em 2017.

Figura 2 – Produção do aluno F.



Fonte: Autoral.

Esse aluno fez parte do trio ao qual I. estava inserida. F. também possui deficiência intelectual, apresentando quadro de atenção reduzida e ansiedade. Ele era alfabético em transição para ortográfico e fazia leitura de palavras e frases, mesmo em língua inglesa. No caso deste aluno, o aspecto mais importante foi fornecer comandos relativos a atividade uma de cada vez. Toda a linguagem usada foi a mais clara e direta possível,

permitindo ao aluno a compreensão do que deveria ser feito. F. foi o líder do trio e auxiliou os dois outros colegas na leitura do horário de aula.

A terceira aluna que participou dessa atividade foi a aluna M. Ela estava em sala diferente de I. e F. A aluna apresentava deficiência física como resultado de paralisia cerebral por falta de oxigênio ao nascer. Seu lado esquerdo era parcialmente paralisado, sendo ela cadeirante e não oralizada. Seu ingresso na escola foi tardio. Ela produzia apenas algumas letras de seu nome, estando no estágio de produção escrita de garatuja sem controle. Para fazer a atividade, M. foi pareada com uma aluna silábica sem valor. No caso delas, as imagens presentes nas “lousas” foram fundamentais para a compreensão da disciplina descrita na figura. A aluna silábica foi capaz de identificar as letras iniciais de algumas disciplinas no horário de aula em português presente na sala de aula. A partir disso, M. conseguiu identificar algumas das disciplinas a partir das imagens. Um ponto de extrema importância para a aluna foi o processo de recortar as figuras, pois seu maior comprometimento estava na parte motora. No caso dela, foi solicitado que encontrasse apenas uma disciplina por dia da semana, sendo sua parceira fundamental nesse processo.

Figura 3 – Produção da aluna M.



Fonte: Autoral.

A segunda atividade aqui descrita consistiu em um caça-palavras sobre o clima e dois alunos deficientes participaram desta tarefa. Diariamente, os alunos preenchem junto com a PLI o calendário do dia (*calendar*), no qual escrevem em inglês: o dia da semana, a data do mês, o mês, o ano, o clima e a estação do ano vigente. Tendo sido o clima uma questão discutida em vários momentos em sala. O caça-palavras consistiu em localizar as palavras referentes a diferentes tipos de clima (*cold, hot, sunny, etc.*) num bloco de letras sobre o papel. Para a realização pelos alunos com deficiência, PLI pintou cada palavra sobre o clima de uma cor diferente, relacionando-as se possível à cor do fenômeno natural (amarelo para *sunny* – ensolarado; azul para *rainy* – chuvoso, etc.). Além disso, escreveu também as palavras em letra de forma maiúscula abaixo da palavra escrita em letra de imprensa. Ainda, permitiu que as letras fossem localizadas de maneira aleatória, ou seja, os alunos deviam pintar todas as letras na mesma cor da palavra, sem necessariamente encontrá-la na vertical, horizontal ou perpendicular.

Esta atividade foi realizada por dois alunos do quarto ano. A primeira aluna, J., tinha síndrome de Down e era silábica sem valor. J.reconhecia as letras do alfabeto, sem, no entanto, conseguir dizer o alfabeto de memória. Ela tinha boa comunicação, a despeito de certa dificuldade de articulação das palavras. Neste caso, não foi necessário o pareamento da aluna. Esta sentava-se à frente da mesa dos professores e procurava ativamente por ajuda em caso de dificuldade. Para que a aluna fizesse o caça-palavras, os itens referentes à descrição do clima foram apresentados um de cada vez. Dessa maneira, a aluna se manteve engajada na realização da atividade e conseguiu prosseguir com relativa autonomia.

Por fim, o último aluno a realizar o caça-palavras foi o aluno V., também do quarto ano. V.possuía deficiência intelectual severa e entrou na escola muito tardiamente. Sua idade cronológica era de trezes anos. O aluno era acompanhado sempre por uma estagiária, não reconhecendo letras do alfabeto ou números. Sua escrita era sem controle e correspondia a garatujas. O aluno tinha a atenção muito reduzida e dificuldade para permanecer em sala durante o período de aula. No caso dele, foi solicitado que ele pintasse cada uma das figuras referentes ao clima e as recortasse, em seguida, colando-as no caderno. Para que

ele pudesse pintar, alguns lápis de cor foram separados de seu estojo para que a quantidade de opções fosse menor e causasse menor ansiedade. Ainda, foi preciso que a docente ou a estagiária conduzissem cada etapa da atividade, lembrando V. o que precisava ser feito a cada passo. V. encontrou dificuldades para recortar e colar as a figuras, ainda que ele usasse cola bastão para facilitar o processo. Os nomes dos climas em inglês foram escritos no caderno do aluno pela PI.

Finalmente, percebe-se que a ação junto aos alunos com deficiência pode ser realizada por meio de atividades que também atendem aos demais alunos. A prática de simplificação e adaptação da atividade em si parece não ser a maneira mais adequada como maneira de possibilitar o acesso desses alunos ao currículo. De maneira diversa, por meio da reflexão sobre a ação docente e de um interesse verdadeiro pelo aluno deficiente é possível realizar um trabalho que não pense em “propostas deficientes”, mas traga a diversidade do mundo para dentro da sala de aula.

Mais algumas palavras

Este texto permite a percepção de que o currículo escolar é composto por muitos aspectos que transcendem apenas o conteúdo a ser ensinado. Para ensinar é preciso que se conheça as características da comunidade em que se insere a escola e se respeite a diversidade de formas de ser e de aprender.

Neste sentido, a ideia de acesso ao currículo emerge como força motriz para o estabelecimento de escolas inclusivas para todos, não somente os alunos deficientes. Ainda que o foco deste artigo tenha sido os alunos com algum tipo de deficiência, vê-se que em muitos casos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com entrada na educação formal tardia também se beneficiaram das propostas estabelecidas pela docente de inglês. Ainda, para que o acesso aconteça, a utilização da transposição didática é uma alternativa promissora ao ter como princípio a atenção ao contexto e às necessidades individuais e do grupo.

Figura 4 – Produção do aluno V.



Fonte: As autoras.

Figura 5 – Produção da aluna J.



Fonte: As autoras.

Finalmente, pode-se dizer que a realização deste tipo de acesso ao currículo, que pensa em estratégias e não em simplificação, é profícua na medida que instaura um espírito de maior colaboração e interação por parte dos alunos com deficiência e os demais. Notou-se que os alunos deficientes demonstraram maior interesse em realizar atividades que podiam compartilhar com seus pares em sala de aula. Fato que corrobora a ideia de que a prática de simplificação e adaptação de atividade parece não ser a maneira mais adequada de possibilitar o acesso desses alunos ao currículo.

De maneira semelhante, esta aproximação permitiu a docente de inglês um melhor conhecimento dos processos de alfabetização dos alunos e dos estilos de aprendizagem de cada um. Isto só foi possível por meio da troca de experiências e parceria com a PAEE, a qual detinha saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência e, ao mesmo tempo, estava aberta para entender as questões relativas ao ensino de língua Inglesa. Sendo assim, a experiência aqui relatada permitiu o progressivo desenho de outras ações que tratavam

das necessidades dos alunos deficientes, transcendendo o ensino da língua. Afinal, como afirmou Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e os professores devem estar comprometidos com a formação de seus alunos para o mundo.

Referências

Brasil. *Estatuto da pessoa com deficiência*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nova LDB (Lei n. 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/ SASE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2000. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 15/07/2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto escola viva*. Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 09/08/2018.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, MEC/SECADI: 2008.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabido al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

MANTOAN, M.T.E. Abrindo as Escolas às Diferenças. In: MANTOAN, M.T.E. (org.). *Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo: Ed. Moderna, 2001, p. 109-128.

MICHELETTO, N; Sério, T.M. Homem: objeto ou sujeito para Skinner? In: *Temas em Psicologia*, 1993, V.2, p. 11-21.

- PERKINS, D. *El aprendizaje pleno*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2016.
- RICHARDS, J. C. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, M. S. O desafio de uma experiência. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.), *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001, p. 113-134.
- SÃO PAULO (cidade). *Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Portaria Nº 8.764, de 23/12/2016 – Regulamenta o decreto Nº 57.379/2016.
- SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Comunicado nº 1.290 de 13 de setembro de 2011. *Proposta da Organização Curricular de Língua Inglesa para o Ciclo I*. Imprensa Oficial: São Paulo, 2011.
- SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar*. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2012.
- SASSAKI, R. *A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos*. Entrevista concedida ao Jornal dos professores, órgão do Centro do Professorado Paulista, no. 343. São Paulo: 2003.
- SKINNER, B. F. The generic nature of the concepts of stimulus and response. In: *Journal of General Psychology*, V. 12, p. 40-65, 1935.
- SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation, 1957.
- TOURINHO, E. Individualismo, Behaviorismo e História. In: *Temas em Psicologia*, V. 2, p. 1-10, 1993.
- VEIGA-NETO, A. Cultura e Currículo. In: *Revista Contrapontos*, ano 2, n. 4. Itajaí: jan. /abr., p. 44-54, 2002.
- PERRENOUD, p. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.



LÍNGUA ESTRANGEIRA E INTERCULTURALIDADE



ESPAÇOS PARA REFLEXÃO INTERCULTURAL NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

JULIANE PRESTES MEOTTI

A interculturalidade é um tema crescente no âmbito educacional. Sua relevância no processo de ensino e aprendizagem tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, dentre eles, Walsh (1998, 2004, 2007), Leffa (2005), Mckay (2003) e Kramsh (2013). Ela oferece um caminho para a compreensão da diversidade cultural promovendo relações positivas entre grupos culturais distintos. Por meio dela, são questionadas a hegemonia das culturas dominantes e as formas de discriminação e de exclusão. Considerando a relação entre a linguagem e a cultura, este estudo propõe que as salas de aula de línguas estrangeiras sejam espaços privilegiados para a reflexão intercultural consciente e crítica. A pesquisa exclusivamente bibliográfica foi o caminho percorrido para suscitar as ideias contidas no presente estudo.

No contexto contemporâneo informatizado e conectado em que vivemos, o contato com outras culturas é facilitado. Novas formas de pensar e agir no mundo emergem quando temos a oportunidade de aprender uma língua estrangeira. É consenso o reconhecimento da diversidade cultural do mundo, uma vez que as fronteiras geográficas não representam barreiras para a comunicação entre os povos (SCHEYERL, BARROS e ESPÍRITO SANTO, 2014). O aprendizado de uma língua estrangeira deixa de ser somente uma demanda do e para o

mercado de trabalho ou turismo, e passa a ser uma necessidade para aqueles que desejam ter amplo acesso aos bens culturais diversos, a tecnologia, e a determinados campos do saber e bens de consumo.

Essa crescente demanda é marcada pelo aumento significativo de franquias das escolas de idiomas¹ em todo o Brasil e a oferta de cursos presenciais e *online* gratuitos pelo programa governamental Idioma sem Fronteiras (IsF) à comunidade acadêmica das instituições credenciadas e a professores da rede pública de educação básica. O ensino de língua estrangeira é obrigatório a partir da segunda fase do ensino fundamental e durante todo o ensino médio. Além de fazer parte do currículo obrigatório como disciplina escolar, o aprendizado de língua estrangeira é exigido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde 2010, estudantes podem optar por questões referentes à língua inglesa ou espanhola. Certamente haverá alterações na forma com que é realizado o ENEM devido à recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece a língua inglesa como única opção de língua estrangeira/franca² obrigatório componente curricular da área de linguagens nos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 239).

O que pontuo aqui é que a língua estrangeira faz parte do contexto social brasileiro de forma diversificada, assim como as necessidades, crenças, interesses e objetivos próprios de cada indivíduo ou grupo. Professores de línguas estrangeiras, doravante LE, adquirem uma responsabilidade especial, pois estão envolvidos com linguagem e educação, uma confluência, segundo Pennycook (1998), dos aspectos mais essencialmente políticos da vida. Torna-se político quando nos preocupamos, por exemplo, com a escolha de uma língua estrangeira em detrimento de

1 Reportagem publicada pelo site de notícias G1 em dezembro de 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/contacorrente/noticia/2014/12/mercado-de-ensino-de-idomas-cresce-impulsionado-pela-classe-media.html>>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

2 O documento oficial recomenda que a língua inglesa seja entendida como língua franca, ou seja, que não pertence exclusivamente aos falantes nativos, desvinculando-a da noção de pertencimento a um determinado território (BRASIL, 2017).

outra, com o impacto hegemônico de uma língua sobre outra, com a colonialidade de uma língua sobre outra (LEFFA, 2005).

Assim como nos lembram Pessoa e Hoelzle (2017), o ensino de línguas torna-se campo de múltiplas disputas, uma vez que, toda política linguística reflete as diferentes ideologias das pessoas que delas tomam parte. Elas afirmam que por serem elaboradas por governos, setores empresariais, pesquisadores, grupos sociais etc. exercem poderes assimétricos devido aos múltiplos sentidos e significados em disputa. Portanto, a aprendizagem de uma língua não pode ser reduzida a estruturas gramaticais e a aquisição de vocabulário, tendo em vista que esse processo é envolvido em questões mais profundas. A partir de uma concepção mais ampla de língua/linguagem, Moita Lopes (2012) nos elucida que somos seres do discurso, e por meio dele, somos construídos e reconstruídos pela palavra, que é, por excelência, matéria principal das aulas de línguas. Isso significa que “quando falamos sobre como as coisas no mundo são ou como os eventos aconteceram, o que fazemos não é simplesmente descrever coisas ou eventos, mas produzir efeitos que constroem o que alegamos descrever” (PINTO, 2014, p. 60).

A aprendizagem de uma língua é um processo global, pois entra-se em contato com formas distintas de compreender e agir no mundo, muitas vezes, diferentes das quais estamos acostumados. Fairclough (2016) considera a linguagem como uma forma de prática social, sendo assim, contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, inclusive, a cultural. Dessa forma, entende-se que ela é parte constitutiva da linguagem ao mesmo tempo que a constitui, ou seja, são faces da mesma moeda, portanto, indissociáveis. No contexto de aprendizagem de LE em um país onde a língua não é falada, as culturas nativa e alvo em confronto apresentam contrastes, sejam eles mínimos ou discrepantes, em termos de comportamento, percepções, atitudes, valores, crenças etc. (SIQUEIRA, 2008). Por essa razão, as aulas de LE tornam-se importantes espaços para a reflexão intercultural.

A cultura no ensino de línguas

Os debates acerca do papel da cultura no ensino LE são, geralmente, acalorados, pois envolvem interesses e perspectivas distintas. Kramsch (2013) analisa que os elementos culturais têm sido abordados ao longo dos anos de forma fragmentada e estereotipada, promovendo mais distâncias do que aproximações na compreensão da historicidade e subjetividade dos falantes de línguas distintas. A compartimentação dos campos do saber em disciplinas é um dos maiores entraves na relação entre o ensino de línguas e a cultura. Essa é uma herança da visão cartesiana, ainda bastante presente na educação brasileira. É comum encontrarmos nos currículos escolares uma divisão entre o ensino de línguas, seja ela materna ou estrangeira, e o de literatura, por exemplo. Em vista disso, é comum a ideia de que a cultura pode ser ensinada de forma dissociada da linguagem, criando uma falsa impressão de que “os professores de línguas não devem ensinar nada além da linguagem; a cultura é reservada para os professores de literatura” (KRAMSCH, 2013, p. 50).

Além disso, a abordagem comunicativa exerce grande influência em promover determinadas rupturas na abordagem de elementos culturais. Segundo Kramsch (2013, p. 66), a cultura escrita com “c” minúsculo é usada para se referir a costumes e comportamentos estereotipados da vida cotidiana dos falantes nativos como, por exemplo, “formas de se comportar, comer, falar, morar, seus costumes, suas crenças e valores”, os quais não são reconhecidos por todos, pois pertencem a um grupo dominante específico. Sua representação no material didático refere-se a comidas típicas, datas comemorativas, pontos turísticos e estilos de vida, geralmente, vinculados a atividades ou exercícios que mantêm o foco nas estruturas mais específicas da língua usada, na maioria das vezes, como pano de fundo para reproduzir discursos hegemônicos.

A cultura com “C” maiúsculo é representada pela literatura e pelas artes. Siqueira (2008, p. 184) descreve esse tipo de cultura elitista como aquela destinada a “proporcionar ao aprendiz o acesso às artes em geral, em especial às obras que sustentavam o cânone das culturas

nacionais representadas pela língua em questão.” Na perspectiva de Kramsch (2013), as culturas nacionais estão sempre ligadas às noções de bom ou ruim, próprio ou impróprio porque estão imbuídas de valores morais específicos dos grupos os quais pertencem, sendo muito difícil para os aprendizes de línguas entenderem as culturas estrangeiras em seus próprios termos.

Considerando esse contexto, supõe-se que a cultura tem sido posta, na melhor das hipóteses, em segundo plano. Nesse caso, omite-se a estreita relação entre as questões de conhecimento, poder, política e linguagem. Silva (1999, p. 130) descreve que a rasa compreensão cultural se transforma em repasse de informações culturais, ou seja, a “perspectiva do turista”, trazendo implicações, pois, “estimula uma abordagem superficial e voyeurística das culturas alheias”. Situações mais preocupantes são citadas por Siqueira (2008, p. 182) no contexto do aprendizado de uma LE para fins instrumentais, “onde acredita-se ser o componente cultural totalmente dispensável.” Premissa contestada por McKay (2003) ao elucidar que a cultura é significativa na dimensão linguística da própria língua, afetando-a em seu nível semântico, pragmático e discursivo.

Torna-se pertinente questionar, assim como fez Walsh (2007), se existe uma cumplicidade dentro da prática pedagógica em manter as estruturas dominantes e de poder ao invés de questioná-las, visto que, boa parte desse debate e suas implicações “limita-se ao campo filosófico, ou ficará zoavelmente restrito à academia, uma vez que professores e alunos nem sempre se atentam para questões que fujam muito do nível pragmático” (SIQUEIRA, 2008, p. 178). Em termos práticos, precisamos trazer para dentro da sala de aula essas discussões de uma maneira crítica, e não, somente, da perspectiva “turística” ou “pacificadora” de tolerância e respeito às diferenças. Sobretudo, tais perspectivas têm se mostrado insuficientes por não promoverem o debate e a reflexão. Ao evocar a igualdade, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas. Com outras palavras, Walsh (2009) comenta que a postura de tolerância oculta e minimiza os conflitos decorrentes dos contextos de poder, dominação e colonialidade.

A interculturalidade no ensino de línguas

Os documentos oficiais que regem o ensino de línguas estrangeiras no Brasil já anunciam que a educação linguística deve ser voltada à interculturalidade. A BNCC afirma que esse entendimento favorece o reconhecimento e o respeito às diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem (BRASIL, 2017). Esse objetivo idealizado vai na contramão do próprio documento ao normatizar a língua inglesa como única possibilidade de aprendizagem na educação básica, retirando das redes de ensino a autonomia em escolher qual língua deve ser ensinada. Pessoa e Hoelzle (2017, p. 3) corroboram essa contestação ao evidenciar que “a escolha deve se pautar por questões sociais, culturais e históricas que atravessam as comunidades escolares nas mais diversas regiões do Brasil,” como é o caso das pessoas que residem e convivem em áreas de fronteira.

Isso denota o quão distantes estão os textos redigidos em documentos oficiais com a realidade vivenciada em sala de aula. O grande desafio da interculturalidade no ensino de línguas é possibilitar conhecer a nós mesmos e de criar possibilidade para compreender outras alternativas sociais e outras epistemes. A proposta abrange considerar que as salas de aula de línguas são espaços propícios para a reflexão intercultural de forma motivadora e relevante. Walsh (2005) nos lembra que a interculturalidade não virá até nós, temos que buscá-la e construí-la, o que requer práticas e ações sociais concretas, somente assim, poderemos estreitar o fosso que existe entre o discurso oficial e a práxis pedagógica.

De fato, professores exercem papel central em promover relações positivas entre a cultura nativa e a cultura alvo, confrontando a estereotipação, a discriminação e a hierarquização entre grupos distintos, trazendo à tona as relações de poder e conflito que são mantidas ocultas. Tal como foi destacado por Walsh (1998) ao afirmar que a interculturalidade tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante sobre outras subordinadas e, dessa forma, reforçar identidades tradicionalmente excluídas para construir, no dia a dia, uma convivência de respeito e legitimidade entre elas.

No contexto da sala de aula de línguas, a perspectiva intercultural auxilia nos debates identitários e sociais, pois estamos em constante contato com diferentes povos, grupos sociais e seus diferentes costumes e modos de ser. Romani e Rajobac (2011, p. 66) afirmam que “falar de etnia, raça, cor, gênero, entre outros, são temas que antes de tudo devem mudar o nosso modo de ver o mundo; o que exige a suspensão de novos preconceitos, e a compreensão das diferenças e identidades culturais de cada povo”, ou seja, uma relação de cooperação e aceitação entre indivíduos e suas culturas. Dessa forma, o educador assume papel relevante, uma vez que devem integrar e inserir a interculturalidade nos processos educativos, preparando recursos capazes de promover e incentivar a reflexão crítica por parte dos aprendizes.

Práxis pedagógica intercultural

As escolhas lexicais refletem posicionamentos políticos e epistêmicos, por isso opto em utilizar o termo práxis para enfatizar a indissociabilidade entre teoria e prática. Para Pennycook (2001), a noção de práxis é uma forma de ir além da relação dicotômica e fazer uma contínua integração reflexiva entre pensamento, ação e desejo. A práxis pedagógica intercultural deve provocar contestação e questionamento. Isso significa estar disposto a distanciar-se dos moldes tradicionalistas de ensino, os quais tanto discentes quanto docentes têm um papel passivo ao aceitar as representações culturais propostas por livros didáticos ou materiais de ensino e assumir um papel ativo, partindo do pressuposto de que as escolhas não são neutras e fazem parte de interesses e intencionalidades distintas que devem ser problematizadas.

Torna-se primordial o desejo de transformar as relações desiguais de poder estabelecidas culturalmente por meio da linguagem. E para isso temos que “assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 42). Ao assumirmos a relevância do professor de línguas estrangeiras no processo transformativo da sociedade rejeitamos a estratégia do avestruz, exemplo utilizado por Pennycook (2006) e Meneses de Sousa (2011) para se referir à atitude de enfiar a cabeça na areia e fingir

que nada está acontecendo, ou seja, uma negação hipócrita da responsabilidade social. É justamente por isso que a interculturalidade entendida criticamente é apontada por Walsh (2010) como um processo e uma proposta da sociedade “como um projeto político, social, epistêmico e ético que visa a transformação estrutural e socio-histórica, baseada em relações equitativas lógicas e diversas formas culturais de pensar, agir e viver”.

Compreendo que a práxis intercultural é, por sua natureza, tanto intelectual quanto política. Planejamento e pesquisa são essenciais para proporcionar aos alunos acesso a materiais diversificados, bem como variadas fontes de pesquisa. É importante estabelecer um ambiente propício ao diálogo, sensível às oportunidades de fala e de escuta, e que esteja preparado para tensões e conflitos. Meneses de Sousa (2011, p. 297) explica que “precisamos preparar os nossos aprendizes e nós mesmos a lidar com o complexo, com o dissenso.” Quando nos envolvemos com o processo de construção de conhecimento somos permeados por emoções e sentimentos, por isso, o confronto entre interpretações e valores diferentes tende a ser aflitivo.

A práxis intercultural no ensino de línguas transcende a barreira entre as disciplinas devido a impossibilidade de compartimentar o conhecimento, assim como os saberes referidos às culturas distintas não devem ser fragmentados, e sim contextualizados e historicizados. Para evidenciar esse aspecto, Walsh (2004) afirma que a história do conhecimento está marcada geohistoricamente, geopoliticamente e geoculturalmente, ou seja, tem valor, cor e lugar de origem. Portanto, o contexto de produção cultural deve ser considerado um dos pontos mais importantes durante as reflexões em sala de aula. O ensino de línguas não pode ser visto como uma disciplina estática ou um domínio demarcado de conhecimento (PENNYCOOK, 2006), frequentemente recorremos a saberes tradicionalmente associados às disciplinas de geografia e história, por exemplo, sem que isso se torne uma problemática.

Como forma de superar as práticas educacionais reducionistas, o professor deve deslocar-se da centralidade do ensino e promover uma relação dialógica entre aprendizes e o conhecimento. Dessa forma, a

sala de aula torna-se um espaço vivo de relações onde o conhecimento é criado e compartilhado em atitude de parceria. Os trabalhos em grupo são propícios para a troca de experiência e ajuda mútua. As reflexões tendem a ser mais produtivas quando, inicialmente, forem realizadas em grupos menores e posteriormente com toda a turma. O trabalho em equipe pode desvelar os sentidos que, muitas vezes, não encontramos nos materiais didáticos, construindo perspectivas múltiplas por meio de problematizações.

Considerações finais

Em vista dos argumentos apresentados, é possível considerar que as salas de aula de LE são espaços propícios para a reflexão intercultural consciente e crítica. Sabemos que a linguagem desempenha um papel crucial não apenas na construção da cultura, mas no surgimento da mudança cultural. E por isso somos desafiados a refletir sobre o quanto é importante tematizar processos educacionais tomando como perspectiva os diferentes povos, grupos sociais, seus diferentes costumes e modos de ser (ROMANI e RAJOBAC, 2011).

A interculturalidade promove relações positivas entre perspectivas culturais distintas, confrontando a discriminação, estereótipos, colonialidade e preconceitos. A práxis intercultural oferece um caminho para ampliação e problematização dentro de uma perspectiva relacional entre culturas, não se trata de uma metodologia a seguir, aproxima-se a uma atitude ética e política diante das relações assimétricas entre culturas. À luz de cada contexto e circunstância, a reflexão intercultural deve ter espaço privilegiado no âmbito pedagógico. O professor engajado no processo transformativo da sociedade deve atuar além das brechas, em termos de Duboc (2014), evocando para si um espaço legítimo de reflexão intercultural, mostrando que existem diversas formas de viver e pensar igualmente válidas.

Referências

- BRASIL (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso social e mudança*. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- DUBOC, Ana Paula. “Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras.” *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, 209-229.
- KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf>. Acesso em: 13 jun 2018.
- LEFFA, V.J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.e BARCELOS, A. (Orgs.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/mole.pdf>. Acesso em: 12 jul 2018.
- MCKAY, S. L. The cultural basis of teaching English as an international language. *Tesol Matters*, Vol. 13, n. 4, 2003, p. 1-3. Disponível em: www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=192&DID=1000&rcss=print&print=yes. Acesso em: 13 jun. 2018.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C. M.; et al. (Org.). *Formação “desformatada” – práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-303.
- MOITA LOPES, L. p. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). In: FERREIRA, A. J. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professoras/es*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 9-12.
- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.
- _____. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- _____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. p. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.
- PESSOA, R.R.; HOELZLE, M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística*

Aplicada, [S.l.], v. 56, n. 3,781-800, jan. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649840/17465>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PINTO, J. p. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 59-72.

ROMANI, Simone; RAJOBAC, Raimundo. Por que debater sobre interculturalidade é importante para a educação?. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 11, n. 127, p. 65-70, 2011.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; ESPÍRITO SANTO, D. O. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. *Estudos Linguísticos e Literários*. Salvador, n. 50, jul-dez p. 145-174, 2014. Disponível em: <<https://rigs.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14816/0>>. Acesso em: 12 jun 2018.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês como língua internacional no Brasil e o lugar da cultura. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 165-195.

SILVA. T. T. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 84-152. Disponível em: <http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2012649362213ointroducao.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

WALSH, C. La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa, *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia* 12, 1998, 119-128. Disponível em: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1364/1/RP-12-AA-Walsh.pdf>>. Acesso 17 Jun. 2018

_____. Políticas (inter)culturales y gobiernos locales: experiencias ecuatorianas. In: *Políticas culturales urbanas: experiencias europeas y americanas*. Bogotá, IDC/ Alcádia Mayor. 2004.

_____. *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

_____. Interculturalidad, colonialidade y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. XIX, n. 48, p. 25-35, Mayo – Agosto 2007.

_____. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: Candau, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 2010, p. 75-96.

A PRÁTICA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO INTERCULTURAL

VALDILENE ELISA DA SILVA

Neste capítulo, discutimos o desenvolvimento das aulas de inglês ministradas pela autora a 13 indígenas, sendo 11 artesãs e 2 artesãos, da comunidade Karajá de Buridina, que comercializam seu produto e estão ligados ao turismo da região. A comunidade indígena está localizada às margens do Rio Araguaia, ao lado da cidade de Aruanã, a 330 quilômetros da capital do estado de Goiás. O maior interesse dos indígenas que participam das aulas de inglês é valorizar o artesanato vendido no Centro Cultural e na Associação Família TehalunaWassuri Indígena Iny, mostrando ao turista estrangeiro o significado das peças artesanais e dos grafismos que as compõem e falando da autoria de cada trabalho vendido. Dessa maneira, eles divulgam a sua cultura, desfazendo uma invisibilidade histórica que só começou a ser desvelada com o Projeto Maurehi¹.

Considerando o contexto das aulas e a sua finalidade, que é promover uma relação comercial de prestígio das peças de artesanato que são vendidas, as aulas fundamentam-se nos princípios da intra-

1 Projeto de revitalização da Língua e da cultura Karajá visando uma maior qualidade de vida dessa comunidade, coordenado pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva – UFG.

culturalidade e da interculturalidade. Estes alunos são falantes da língua materna, o inyrybè, e ainda do português. Como fundamentação, consideramos, além da sabedoria dos povos indígenas com relação à intraculturalidade, estudiosos como Catherine Walsh (2001), Fidel Tubino (2005), Alberto E. Maldonado (2008), e Pimentel da Silva (2001, 2009), que entendem a interculturalidade como um projeto de transformação, justiça e criação social. Eles vêem a necessidade de a educação ser desenvolvida de forma crítica, como uma ação que pretenda intervir na sociedade. O Inglês Intercultural para atender à demanda dos Karajá é uma proposta ligada à busca por uma maior qualidade de vida para essas pessoas.

Além dos princípios pedagógicos citados, consideramos também a situação sociolinguística da comunidade e as experiências que esses artesãos vivenciam nas suas relações comerciais, pois muitas vezes recebem turistas que falam inglês, mas cuja língua materna é outra, configurando assim uma situação de plurilinguismo. Edwards (2006) argumenta que, se levarmos em conta a pluralidade linguística, todas as pessoas do mundo conhecem pelo menos alguma palavra em outra língua, além de conviverem com a diversidade cultural deste nosso universo.

Essa pluralidade é considerada nas aulas, por ser favorável ao ensino, pois, mesmo na relação com o turista durante a venda de artesanato, a negociação linguística já acontece, eles entendem algumas palavras ditas pelos estrangeiros e conseguem usar também outras palavras em inglês numa mistura com o português. O mesmo acontece nas aulas, quando ministramos um tema usando o português como língua de mediação e em determinado momento o karajá traz a sua língua para dentro da discussão, na tentativa de esclarecer entre eles alguma dúvida sobre o assunto da aula. Em tal situação na sala de aula, fazemos a negociação linguística como parte do conhecimento em língua inglesa, sendo a língua portuguesa a mediadora do ensino e o inyrybè, uma língua da cultura e do coração do povo, ou seja, o contexto das aulas é a comunidade karajá com todas essas características.

A nossa base para entender a cultura karajá são as pesquisas desenvolvidas no Saberes Indígenas, que é um projeto de documentação dos

saberes Iny desenvolvido basicamente pelas mães Karajá. O projeto é coordenado pela professora Pimentel da Silva e formado por 13 pesquisadores, dos quais 11 são mães. Elas eram crianças quando o Projeto Maurehi começou na comunidade e se sentem preparadas para a busca de melhoria para a comunidade (PIMENTEL DA SILVA, 2017).

Diante disso, buscamos inspiração e critérios em Maldonado (2002, 2008), que defende que em situações de diversidade em contextos complexos faça-se um movimento transmetodológico. A transmetodologia exige um investimento epistêmico que ultrapasse principalmente a divisão artificial entre a dimensão teórica e a dimensão metodológica, considerando, assim como Freire (1978), a aprendizagem em comunhão.

Para Maldonado (2008, p. 10), a transmetodologia é um método que “gera conhecimento construindo vínculos com as particularidades, obviedades, trivialidades, com as dimensões micro, como os detalhes, novidades e experimentações heurísticas”. É exatamente isso o que acontece nas aulas de inglês, quando os alunos trazem informações que às vezes parecem não pertencer ao contexto, são momentos de risos e brincadeiras que com o tempo aprendemos que fazem parte de sua cultura e, portanto, são essenciais também para as aulas de inglês. Nessas aulas eles se sentem livres, sem controle e confortáveis, uma maneira de gerar vínculos culturais, familiares e artísticos, havendo também algumas pausas em que tomam um café e lancham comentando sobre os temas trabalhados.

Essas atitudes ganham sustentação quando muitos outros autores, como Walsh (2009), argumentam sobre a importância do entrecruzar de culturas e do respeito e aceitação dos diversos valores culturais, sociais e linguísticos dos povos envolvidos, não só em uma relação de ensino, mas em quaisquer relações de interação, como por exemplo, nas interações sociais. Essas interações acontecem não apenas entre professor e aluno, mas entre os alunos, e ainda entre os alunos e as pessoas mais velhas da comunidade que visitam a sala de aula. Essa interação acontece na sala de aula, entre a sala de aula e o cotidiano, com seus problemas, com suas experiências, com os turistas.

Aulas de Inglês para Turismo em Buridina

Muitas aulas foram ministradas, e com o intuito de mostrarmos como esse ensino acontece, selecionamos três delas para apresentar neste estudo, as quais aparecem em negrito a seguir.

Os temas desenvolvidos durante todas as aulas de Inglês são:

- 1) *Greetings and introductions* (Cumprimentos e apresentações);
- 2) *Meeting new people* (Encontrando novas pessoas);
- 3) *Let's talk in English* (Vamos conversar em Inglês);
- 4) *Expanding Knowledge: describing and identifying people, objects and places* (Ampliando seu conhecimento: descrevendo e identificando pessoas, objetos e lugares);
- 5) *Some questions to talk to a tourist* (Algumas perguntas para conversar com um turista);
- 6) *To sell handcraft: dollars or reals?* (Venda de artesanato: dólares ou reais?);
- 7) *How do you answer about the prices?* (Como você responde sobre preços?);
- 8) *How do tourists ask about prices?* (Como os turistas perguntam sobre preços?);
- 9) *Let's to talk! I don't know you!* (Vamos conversar! Eu não conheço você!);
- 11) *Meeting friends* (Encontrando amigos);
- 11) *It's necessary to review* (É necessário rever);
- 12) *Song: Mandela Day* (Música: Dia de Mandela);
- 13) *Comprehension of text* (Compreensão de texto);
- 14) *Calvin, where is?* (Calvin, onde está?);
- 15) *Iny and English: my knowledges* (Iny e Inglês: meus conhecimentos);

16) *The presentation of Karajá culture* (Apresentação da cultura Karajá);

17) *Kyri, Bisa, Ritxoko e WaxiwahatèWyhyWna: some informations in English* (Pintura corporal, arara azul, boneca de barro e arco e flecha: algumas informações em Inglês);

18) *New words: colours and conversation* (Novas palavras: cores e conversação);

19) *Vocabulary about transports* (Vocabulário a respeito de transportes).

1ª aula: *Greetings and Introductions* (cumprimentos e apresentações)

O contexto dessa primeira aula teve como objetivo atender à primeira demanda colocada pelos indígenas, a venda de artesanato no Centro Cultural e na Associação Família TehalunaWassuri Indígena Iny, ou ainda na relação de apresentação da comunidade para pessoas que buscam informações culturais e não falam Português. Os cumprimentos, para quaisquer povos do mundo, são uma abertura para a interação, e na comunidade Karajá, como eles me informaram, existe uma particularidade, um refinamento muito importante: ao receberem uma visita, são eles que tomam a iniciativa de cumprimentar. Este traço cultural exemplifica a dimensão da diversidade entre comunidades e povos, além de chamar a atenção para a importância de conhecer, ao menos, as culturas que temos contato.

Expressões como: *good morning, good afternoon, hello, good evening* e muitas outras foram o foco do nosso trabalho. O conhecimento dessas expressões despertou nos alunos a busca pela contextualização, tanto na comunidade, onde seriam colocadas em prática quanto em conhecer o emprego no país de origem. Por isso, simulações práticas em situações nas quais uns exerceram o papel de turistas e outros de artesãos desenvolveram-se. Como resultado, presenciamos uma aula muito animada com alunos entusiasmados com o conteúdo e com a possibilidade de não ficarem mudos ao encontrar um turista.

Um dos textos escritos aparece a seguir: “A: *Good morning!* B: *Good morning!* A: *How are you?* B: *I am fine, thank you.* A: *What is your name?* B: *My name is Maria.* A: *Sorry, but what is your name?* B: *Maria.* A: *Thank you*”. A iniciativa de comunicação se deu de forma natural, o que se mostrou importante nesta construção foi a contextualização, ou seja, houve o emprego de elementos antes desconhecidos para atender a realidade dessas pessoas. O ensino parte do dia a dia da comunidade, onde antes esteve presente apenas o português e o *iny*, para então, a aquisição de novos conhecimentos.

Dessa maneira, uma composição de culturas está formada e aproveitamos para refletir se tal escolha produz maior conhecimento e aproximação do idioma estudado, como por exemplo, se a compararmos com o ensino de gramática, considerado tradicional por alguns estudiosos. Celani (1989) se posiciona criticamente a esse respeito ao afirmar que o livro didático se concentra praticamente em ensinar formas do sistema linguístico, sem nenhuma relação com os elementos que fazem parte da vida do aluno. Em muitas escolas podem ser verificadas práticas como a tradução (feita de forma mecânica, sem uma reflexão sobre os processos linguísticos envolvidos nessa atividade), a repetição desanimadora de formas gramaticais, e exercícios de manipulação (tais como passar do singular para o plural).

Diante disso, compreendemos que o ensino tradicional de gramática exclui elementos como contextualização, socialização, integração e cooperação, se opondo drasticamente a perspectiva das aulas em discussão nesse trabalho.

A cooperação como meio de provocação do diálogo e da reflexão aparecem permanentemente no desenrolar das aulas, na perspectiva intercultural, as atividades de criação de frases contextualizadas, em grupos ou individualmente, levam os alunos para o papel de protagonistas dentro do ensino, estes trabalhos proporcionam, assim, um maior domínio e segurança com relação ao uso dessa língua no processo de aprendizagem. Ainda em defesa da cooperação e do diálogo, Paulo Freire argumenta que este último,

Se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2008 pag. 91)

A nossa postura em sala de aula, enquanto professora, é a de trabalhar cada vez mais a reflexão crítica da prática de sala de aula, para que esses indígenas adquiram confiança quanto à comunicação em inglês, de acordo com a demanda que eles têm do uso da língua para um fim específico, que é a interação com o turista por meio da fala. Pennycook (2001) fortalece essa ideia ao dizer que, o que fazemos em sala de aula diz respeito a compreender e mudar o mundo em que vivemos. Nesse caso, buscamos uma melhor compreensão da língua como espaço de poder.

Experimentamos dessa forma, professora e alunos, uma aprendizagem em comunhão em que ambas as partes são integrantes dos mesmos debates, das trocas e do aprender. Por um lado, temos o inglês para trabalhar em sala de aula e, por outro, temos a cultura desse povo para contextualizar esse ensino, numa perspectiva transmetodológica com base na complementaridade. Maldonado (2008), no intuito de fornecer alguns apontamentos para o termo transmetodológico, afirma que se trata de métodos mistos e múltiplos em cooperação, em confluência, sendo que eles se estruturam não rejeitando seus valores nos limites e contextos nos quais foram enriquecedores e geradores de saberes, mas, ao mesmo tempo, estabelece seus pontos negativos, carências e problemas metódicos. Na verdade, utiliza-se a parte produtiva de cada método é claro, de acordo com o objetivo a alcançar.

Como exemplo disso, em determinado momento os alunos sugeriram lembrar algumas expressões de cumprimentos e associá-las à língua portuguesa e ao *inyrybè*. Pois, é importante lembrar que os temas das aulas são escolhidos em conjunto de acordo com a necessidade dos

alunos. O conteúdo programático do curso foi sendo construído na medida em que os encontros aconteceram, sem imposição, atendendo as reais necessidades desse público. A construção do inryybê para essa atividade foi feita pelos alunos que têm um maior domínio da língua e em português pelos demais. Essa relação de bilinguismo na sala de aula trouxe conforto para os educandos, tanto para os que têm um maior domínio do iny quanto para os que possuem um menor domínio e um maior domínio do português. É uma relação confortável de ajuda, de troca de saberes e métodos, um aprendizado em cooperação por meio de um movimento de compartilhamento exercido entre todos e todas.

Quadro 1 – Expressões de cumprimentos

Inglês	Português	InyRybé	Inglês	Português	InyRybé
<i>Hello.</i>	Olá.	<i>Anohè/ Aòhè</i>	<i>How are you?</i>	Como vai?	<i>Timyboatxiteri?</i>
<i>Hi.</i>	Oi.	Oi	<i>(I'm) Fine, thanks.</i>	Estou bem, obrigado (a).	<i>Awilemywatxireri, Txikòtòtukè</i>
<i>Goodmor- ning.</i>	Bom dia.	<i>Rukudia- wire/ Rudiawire</i>	<i>(I'm) Fine, andyou?</i>	Estou bem, e você?	<i>Awilemywatxirèri, kaitabhè?</i>
<i>Goodeve- ning.</i>	Boa noite (quando se chega a um lugar).	<i>Rukua- wire/ Ruuawire</i>	<i>Fine, thanks. You?</i>	Tô legal, valeu. E você?	<i>Awityhykylemywa- txirèri, awilemy, kaitabhè?</i>
<i>Morning!</i>	Dia!	<i>Txuu!</i>	<i>Isevery- thing OK?</i>	Está tudo bem?	<i>Awilemyanoboatxi- tèri?</i>
<i>Afternoon!</i>	Tarde!	<i>Txioro!</i>	<i>OK.</i>	Tudo bem.	<i>Kohèawilemy</i>
<i>Hi, I'm...</i>	Oi, eu sou...	<i>Oi Jikary/ Oi Jiary</i>			

Inglês	Português	InyRybé	Inglês	Português	InyRybé
<i>I'm sorry, but what was your name again?</i>	Desculpe, mas qual é mesmo o seu nome?	<i>Tutybyki-anokô</i> <i>Mobo-anire?</i>			

Fonte: Elaborado pela autora e pelo professor de Língua Indígena IjararuGedeonKarajá.

Na verdade, nesse processo de plurilinguismo, o que nos chama a atenção é a interação entre eles, pois alguns alunos se ajudam por meio da língua iny e outros pela língua portuguesa, numa relação intercultural, cada um escolhendo a língua de comunicação que lhe traz mais conforto. Com essa perspectiva, pretendemos desenvolver nossas práticas correlacionando os saberes das três línguas, o português, o inglês e o *inyrybé*, tencionando, assim, um aprendizado elaborado a partir de significados sobre a realidade, estabelecendo relações e/ou modificando as já existentes, caso os indígenas acharem necessário.

O compartilhamento de experiências, informações e vivências, provoca uma reflexão sobre o pensar e o agir num processo de complementaridade. O que nos impulsiona ao conceito de “interaprender”, desenvolvido por alguns estudiosos, dentre eles Repetto e Silva (2016, p. 47-48), para quem a interaprendizagem deve

[...] superar a perspectiva dialética reducionista do processo de ensino e aprendizado, como sendo apenas em uma ou duas vias, para reconhecer uma dialogia social com muitos mais atores envolvidos no processo de tomada de consciência. Isso quer dizer que, no primeiro momento, todos os implicados são envolvidos na atividade social e na atividade de aprendizagem desenvolvida pelo professor na escola; no segundo momento, contribuem e vivem um processo coletivo de reflexão e aprendizagem, uns com os outros, com seus pais, com os “mais velhos”, entre alunos, entre alunos e professores. Desse modo, nesse processo de reflexão crítica, os implicados têm a oportunidade de comunicar o que interaprenderam e intercompreenderam durante o processo da feitura da atividade.

A troca de conhecimentos, o compartilhamento de saberes também foi exercitado nas aulas seguintes, nas quais os contextos às vezes se modificam, mas os objetivos continuam os mesmos, ou seja, a comunicação em Inglês com o turista.

**6ª Aula: *To sell handcraft: dollars or reals?*
(Venda de artesanato: dólares ou reais?)**

O contexto desta etapa de estudos vai ao encontro da convivência desses indígenas com os turistas que visitam a região, em específico nas relações comerciais, em época de temporada do Rio Araguaia ou não.

Por esta razão, começamos discutindo as relações comerciais em dólares e em reais. No Brasil, essas relações acontecem mesmo não sendo com turistas, pois quando viajamos podemos lidar com o dólar no aeroporto antes de embarcar, e ainda precisamos converter nossa moeda para visitar alguns países. O mesmo acontece com os turistas vindos de outros países que, ao chegarem aqui precisam converter o dólar em real para poderem comercializar e entender as relações comerciais dentro do nosso país. Dessa forma, podemos ter no Centro Cultural e na Associação alguém que precise comprar em dólar ou ainda, que precise fazer a equivalência entre as duas moedas.

Como todos da aldeia conhecem o real e sabem contar em Português, começamos a aula ensinando como se conta em Inglês. Os números que apresentamos como base para esse ensino foram expostos em algarismos e por extenso em Inglês. As dezenas apareceram resumidas, apenas com o modelo da dezena e uma das unidades.

Com o intuito de aproximar os alunos do idioma, exercitamos a prática de leitura de parte desses números, alternando as participações, ora professora e alunos, depois só os alunos em grupos. Todavia, sempre que exploramos a pronúncia surgem comparações dos sons, em inglês com o iny, eles buscam esse recurso como método de auxílio para a memorização. Adotando aqui, uma visão particular, é preciso atentar para esta atitude de comparação das línguas, alguns sons são bastante específicos e característicos de um idioma, o que pode causar equívocos na compreensão se levados para outro contexto.

Contudo, no contato com esse conteúdo, dúvidas surgiram a respeito da formação dos números usados com menos frequência, por isso alguns exemplos foram elaborados, como: 109 brincos = *one hundred and nine earrings*; 132 pulseiras = *one hundred and thirty two bracelets*. Os exemplos estão ligados ao artesanato, porque o nosso intuito com este ensino e aprendizado é expressar os valores das mercadorias vendidas por eles. Desse modo, estabelecemos os preços dessas peças de artesanato em reais e em dólar. Algumas das frases foram: *the earring is fifteen reals/ the earring is four dollars and eighty two cents. Two bracelets are twenty reals/ two bracelets are six dollars and forty three cents.*

Outra maneira que encontramos de ampliar os conhecimentos desse tema foi trabalhar com um caça palavras, por exemplo, com nomes que designam os números. O jogo de caça palavras é uma atividade que ativa a memória e ajuda na aquisição de uma nova língua. É uma atividade fácil, prazerosa, que exige apenas que o aluno pense um pouco e exercite seu cérebro, aumentando assim sua capacidade de concentração nessa aprendizagem. Muitas outras podem ser desenvolvidas para um maior aprendizado, como, podemos usar as tecnologias digitais, por meio de conversações semiestruturadas. O importante é fazer com que os alunos se aproximem cada vez mais da realidade desse idioma estudado, para que possam transportar esses conhecimentos para a realidade, no momento das interações com o falante de inglês.

Portanto, com o propósito de trazer o conhecimento karajá para a sala de aula, sendo que este conhecimento faz parte do contexto de interação, onde o inglês será empregado, os participantes escolheram dois objetos que ficam expostos para a venda no Centro Cultural, em inrybé: *narihi*² (remo) e *béhyra*³ (cesto longo). Depois disso, relacionamos os

2 O remo é feito de madeira, mas não pode ser qualquer madeira. Tem de ser madeira que resiste a rachadura, deve ser madeira resistente. Ele é feito como par da canoa, para ajudá-la a se movimentar. São feitos vários tamanhos, uns tem a folha maior e outros a folha pequena. São muito bons para venda.

3 É muito utilizado pelo homem, embora antigamente o utilizavam mais. Era usado para carregar os mantimentos da roça para a aldeia. Ele é feito de palha de babaçu e possui duas alças, como de mochilas. Tem uma alça na frente, que serve para prender na cabeça (PIMENTEL DA SILVA, 2015).

preços dos dois objetos, usando os seus nomes em iny e o restante de cada frase em inglês. Os nomes em karajá não eram do conhecimento de todos os participantes. O professor de inyrybè e o cacique da comunidade, alunos do curso, aproveitaram para falar um pouco sobre as peças artesanais, para que eram usadas e de que material eram feitas. Com isso, algumas das frases ficaram assim estruturadas: *Narihi is thirty reals*, *Bèhyra is fifty reals*. Para provocar a curiosidade dos alunos, ainda convertemos o valor de reais por dólares, apresentando as frases: *Narihi is nine dollars and sixty-four cents*, *Bèhyra is four dollars and eighty-two cents*.

Como sempre, durante todas as aulas as três línguas circularam livremente. Os alunos que possuem um domínio maior do iny sempre encontram uma maneira de trazer essa língua para as discussões, dando oportunidade aos que têm um menor domínio de aperfeiçoarem seus conhecimentos. Buscam usar o inglês, objetivando a comunicação por meio da fala e usam o português como recurso para mediar o processo de ensino, considerando que a professora não domina o uso do inyrybé, esse é um momento em que ela aprende com os alunos uma língua anteriormente desconhecida. A percepção de ensino de Walsh se refere aos nossos apontamentos, quando ela argumenta sobre a interculturalidade crítica

Como possibilidade de estabelecer relações dialógicas, condições de respeito, igualdade e equidade, no intuito de construir um novo projeto de sociedade. Um projeto mais amplo, que não se restrinja apenas há alguns grupos étnico-raciais, mais que seja expandido para todos os setores da sociedade, (WALSH 2010, p. 78-79).

Esta triangulação de línguas resulta em um entrelaçamento de informações, sendo uma metodologia que proporciona o diálogo, a reflexão, a problematização e o enriquecimento das informações culturais dos participantes. Temos nessa prática o entrecruzar de culturas como ponto de partida para o nosso ensino, por meio do reconhecimento igualitário da língua materna desse povo e da Língua Inglesa, que nesse contexto turístico é vista como mediadora da cultura indígena.

15ª Aula: *Iny and English: my knowledges* (Iny e Inglês: meus conhecimentos)

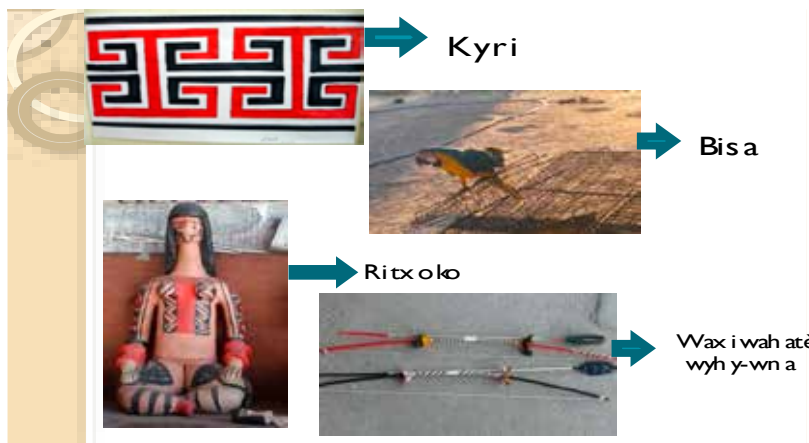
Esta aula em particular foi elaborada com o intuito de acentuar as práticas em inyrybè e os saberes desse povo sobre o artesanato, ambos desconhecidos por alguns, pois ter conhecimento dessa parte da cultura karajá era um desejo desses alunos. O resgate cultural desse povo é objeto também dessa pesquisa. A contextualização da aula desenvolveu-se com base em algumas fotos tiradas na comunidade de Buridina por um dos alunos, em *Bdeburè*, que é outra aldeia indígena na cidade de Aruanã, e ainda pela professora, além de um site de divulgação de pinturas indígenas. As fotos apresentadas foram: a) pintura corporal indígena; b) arara azul; c) boneca de barro; d) arco e flecha.

Os alunos fizeram um acordo em sala de aula de primeiro falarem em português sobre cada uma delas, para que todos pudessem compreender o que estava sendo dito, um acrescentando informações à fala do outro, às vezes perguntando sobre detalhes que ainda faltavam para sua compreensão do que estava sendo dito; em seguida, eram tecidos comentários em iny. Nessa segunda etapa, a professora estava na função de aprendiz, pois muitas informações lhe eram desconhecidas, além da língua usada naquele momento.

Os debates se concentraram muito mais a respeito da *Ritxoko* (boneca de barro), pois alguns tinham informações básicas sobre ela, mostrando dúvidas sobre as várias características que ela tem e as variações de suas denominações. Dois dos alunos souberam esclarecer as dúvidas, uma vez que são professores de iny na escola Indígena Maurehi.

As fotos que foram apresentadas em forma de *slide* e receberam os nomes que as definiam em iny. O professor de língua materna fez isso usando o computador para acrescentar as informações ao *slide*, uma construção prática e coletiva, como aparece abaixo.

Figura 1 – Conhecimentos da língua iny



Fonte: Arquivos da autora, 2016.

Após toda a discussão dos alunos sobre os conhecimentos culturais representados pelas ilustrações, em português e inyrybè, a sugestão de atividade era que eles produzissem enunciados em inglês, conservando os nomes desses elementos da cultura, em inyrybè. Assim, eles tiveram a oportunidade de exercitar a proposta de registrar as peças de artesanato do Centro Cultural e da Associação em iny, português e inglês. Os alunos trabalharam individualmente, e como tínhamos mais alunos do que fotos, a escolha por uma mesma foto aconteceu. Eles utilizaram o dicionário como fonte de pesquisa e a colaboração da professora sobre questões estruturais e de escolha vocabular.

Muitas frases significativas foram criadas, como por exemplo, “*Bisà has some colours*”; “*men and women can paint your body*”. Considerando a realidade de cada um e o conhecimento de mundo compartilhado em sala de aula com os colegas, determinadas informações adquiridas naquela mesma aula foram reproduzidas com autonomia por eles na escrita. A atividade trouxe, entre outras coisas, a ampliação vocabular em inglês e iny. A autonomia que tratamos aqui se refere à liberdade de criação desses alunos, a independência intelectual, como descrevem os dicionários. Muito se questiona a respeito da autonomia no ensino, vários autores afirmam que ela não existe, como por exemplo:

Todo discurso é constitutivamente atravessado por “outros discursos” e pelo “discurso do Outro” (Authier-Revuz, 1982, p. 141, apud Benites, 2002).

[T]odo discurso é heterogêneo porque o sujeito do discurso é heterogêneo, na medida em que, através de sua boca, falam diversas vozes (Benites, 2002, p. 3)

No entanto o que queremos refletir neste estudo é o que Vygotsky com sua ênfase na intencionalidade diz: Ainda que o desempenho do aluno tenha que ser assistido durante certo período, há pelo menos a previsão de que no futuro o aluno será capaz de executar a tarefa por conta própria; a autonomia é um estágio a que se chega (LEFFA, 2008)

A iniciativa de conservar em inyo nome que designa cada foto, no trabalho mencionado, deu-se pela motivação de valorizar a língua materna, pois se trata de peças de artesanato e elementos culturais de origem Karajá com significados únicos dessa língua que dificilmente conseguiríamos expressar na sua totalidade em inglês. Não são apenas peças, mas diversos saberes desse povo, como por exemplo, quando falamos da *ritxoko*, não estamos nos referindo apenas a uma boneca feita de barro ou apenas a um brinquedo de criança, ela expressa muito mais que isso. Sua construção carrega história e significados. Os alunos sugeriram que esse tipo de informação em iny e inglês fossem exibidos nos espaços onde eles têm contato com os turistas, para que sejam usadas como fonte de informação.

Para a continuidade da proposta que eles apresentaram, a saber, de expor os enunciados como fonte de informação aos turistas, os alunos revisaram as frases construídas em grupos, cada grupo sobre um dos elementos, pois mais de uma pessoa escreveu sobre a mesma figura. Como sugestão de acréscimo aos enunciados produzidos, trabalhamos partilhando nossas experiências a respeito das cores em iny e em inglês, tendo como ponto inicial os conhecimentos da língua materna.

O cacique Sr. Raul Hawakatxi e o professor de InyRybè da escola, IjararuGedeon, explicaram como são estruturadas na língua materna as cores azul e amarelo. As estruturas das duas palavras têm a arara como

referência: a cor azul *bisabrò* (*bisa*=arara; *bró*= costas) se refere às costas da arara, que são de cor azul; a cor amarela *bisamadòbò* (*bisa*=arara; *madòbò*= peito) se refere ao peito da arara, que é de cor amarela. Esse conhecimento foi novo para alguns alunos, que com o passar da sua história, perderam determinadas informações. Fizemos a exposição das cores nos três idiomas, iny, inglês e português. O resgate cultural e linguístico desse povo karajá sempre presente nessas aulas, pode ser fundamentado nas definições de Pretceille (2003) quando fala que a educação intercultural deverá conduzir os alunos à compreensão da sua própria cultura e à dos outros, pondo, assim, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ao serviço da formação pessoal e social do indivíduo. Trata-se de um percurso de interrogação identitária do Eu em relação ao Outro, mas também em relação a Si mesmo, pressupondo que o trabalho de análise e de conhecimento recai de modo igualitário, em ambos os pólos.

Aprendemos muito, tanto a professora quanto os alunos, com esse entrelaçamento de culturas, essa troca de informações que amplia muito a nossa visão de mundo e nossa postura diante dele. Além de estudarmos sobre as cores, escolhemos mais algumas expressões como sugestão de complementação aos textos produzidos em grupo. Como por exemplo: *beautiful* = bonita; *live free* = vive livre; *people visit* = pessoas visitam; *tourists like* = turistas gostam; *and* = e; *has some meanings* = tem alguns significados; *because* = porque; *there is* = existe; *there are* = existem. Dessa forma, eles enriqueceram mais ainda as produções em inglês. Para fazermos essas escolhas nos baseamos na necessidade de comunicação dentro deste contexto, buscando agregar maior valor e significado aos escritos produzidos.

Esses conhecimentos oferecidos como forma de desenvolvimento para os textos foram considerados durante a revisão. Eles uniram os vários textos que tinham, elaborando um só sobre cada tema. As informações que estavam repetidas foram retiradas e as frases significativas, organizadas em uma sequência lógica. Um dos grupos optou por desenvolver o texto em Iny e Inglês, parte dele aparece abaixo.

Yri⁴bohohèkainatxileretyrèisòilby. = Kyri⁵ has two colors, black and red.

Kyri bohosôèrènyretas tuleinirènyijòdire. = Kyri has very paintings and each painting has a meaning.

Hábuhávy – wnaròyrimyhyre. = Men and women can paint.

A iniciativa dos alunos em construir o texto nos dois idiomas, iny e inglês, aconteceu por meio da liberdade de criação dada a eles e da independência na escrita, fatores importantes para o aprendizado de qualquer idioma. Desse modo, os alunos realizaram a proposta de construção dos textos informativos para exposição no Centro Cultural e na Associação para que servissem de auxílio aos visitantes falantes de inglês.

Ademais, vale mencionar que todas as ações aqui apresentadas estão ligadas a uma concepção transmetodológica, ou seja, uma possibilidade de renovação da prática investigativa, pois consegue conjugar as problematizações teóricas e práticas com as metodológicas e com as dimensões empíricas do objeto (AGUIAR, 2011). Assim, temos vários recursos sendo utilizados para chegarmos ao aprendizado, ao objetivo de estabelecer a comunicação numa segunda língua.

Sempre buscamos problematizar as aulas com perguntas que façam os alunos refletirem, que os instiguem a escolher os caminhos que deveremos seguir ou ainda a formular suas dúvidas. Eles respondem bem ao incentivo, expõem livremente suas incertezas, sugerem e elogiam sem receio de censura ou crítica, demonstrando autonomia e protagonismo.

Considerações

Acreditamos que as aulas que apresentamos proporcionam informações e conteúdo suficientes para refletirmos como acontece o aprendizado de Inglês nesse espaço intercultural em que várias culturas tran-

4 Yri é a forma masculina de expressar pintura corporal.

5 Kyri é a forma feminina de expressar pintura corporal, o acréscimo da consoante k segue uma das regras para a fala feminina.

sitam com suas influências, por meio de imposições ou em outros casos pelo respeito à diversidade cultural, social e linguística.

Ao contextualizar as vivências de sala de aula e ilustrar os princípios da interculturalidade, intraculturalidade e a transmetodologia com fatos concretos, com ações cotidianas, experimentamos o quão eficiente se mostrou essa escolha para o processo de ensino e aprendizagem de inglês, dessa forma, respondendo ao principal objetivo desse artigo, refletir como se desenvolve o ensino de inglês em uma perspectiva intercultural.

Durante as aulas, essa mistura de culturas acontece com frequência, pois eles escolhem o idioma de interação que os deixa à vontade: na comunicação, alguns utilizam a língua materna (*inyrybè*) em situações em que têm dúvidas sobre o tema da aula e também com o colega de sala quando discutem o assunto entre si. Outros usam o português na mesma situação, por se sentirem mais próximos dessa língua. Ao chegarem para as aulas, os alunos cumprimentam-se com “*Good morning*”, “*Hello*”, “*Hi*”. No contato com a professora, frases como “*Come here, teacher*” e “*Thanks*” são usadas com frequência. Em um momento estão usando o inglês, em seguida acontece uma mudança para o português ou para o *inyrybè*, de maneira natural e expressiva.

Assim, essa interculturalidade no processo de ensinar provoca mudanças no agir e no pensar do indivíduo. O ensinar e ser ensinado se misturam, pois não há necessidade de se estabelecer divisões, e/ou hierarquias, os papéis estão inter-relacionados o tempo todo. Ao interagir e aprender com essa comunidade, em diversas situações de contato durante nosso período de convívio, eu tive a oportunidade como pesquisadora de reposicionar o meu olhar a respeito da identidade indígena, processo, que envolve conseqüentemente uma transformação identitária da minha docência.

Quanto à concepção transmetodológica empregada nas aulas, ela se adapta aos exercícios interativos de base subjetiva que usamos para a exploração de cada tema. É possível dizer isso pela qualidade das repostas dadas. Os diálogos e debates produzidos em sala de aula são fontes

riquíssimas de informação sobre como promover a reflexão e uma consequente ação de valorização dos saberes desse povo.

Diante desse contexto, estamos formando espaços para novas informações, para complementaridade dos conhecimentos já adquiridos. Podemos citar a fala de uma das alunas durante as aulas dizendo que, além de aprender inglês, o tempo foi aproveitado para que ela conhecesse um pouco mais da sua cultura, que ela não saberia dizer se teria oportunidade de conhecer aquela informação específica em outro lugar. Os espaços de promoção dessas novas informações que levam aos questionamentos e reflexões são principalmente a sala de aula. Esses conhecimentos são levados para o seu dia a dia na comunidade, o que consideramos como atitudes afirmativas de valorização do seu patrimônio cultural e linguístico.

Outra questão a ser pensada, que foi proporcionada por esta experiência de ensino, é o rompimento do silêncio entre indígenas e turistas nas relações comerciais. Os indígenas demonstram prazer em falar sobre a sua cultura utilizando o seu vocabulário em inglês. Eles falam da comunicação com o turista com autonomia e isso faz com que se sintam livres da barreira que os separava, a língua inglesa. Trata-se da construção de uma relação de afetividade, diálogo plurilíngue, igualdade e equidade como cidadãos, uma verdadeira emancipação social.

Referências

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos, 2003.
- AGUIAR, Lisiane Machado. *XX Encontro da Compôs, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, de 14 a 17 de junho de 2011.
- BAKHHTIN, Michael. (Volochinov, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BENITES, Larissa Cerignoni. O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades. 180f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

CELANI, M. A. Alba. O ensino de línguas é essencial. *Nova Escola*, São Paulo, n. 116, p. 27-29, dez. 1989.

EDWARDS, Viv. Education and the development of early childhood bilingualism. In: O’Riagain, D. (Ed.) *Vocesdiversae: lesser-used language education in Europe. Belfast studies in language, culture and politics*, 15. CloOllscoilnaBanriona/Queen’s University, Belfast, Belfast, p. 16-24, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LEFFA, V. J. . Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidese; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, v. , p. 33-49.

MALDONADO, Albert Efendy. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *Anais... XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Natal, RN, 2 a 6 de setembro de 2008.

_____. Produtos midiáticos, estratégias, recepção: a perspectiva transmetodológica. *Ciberlegenda*, Niterói, n.9, 2002. Disponível em: . Acesso em: 4out. 2015.

MARTINS, Daniel Valério. *A intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil: caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade*. 2015. 425 p. Tese (Doctorado en Estudios Latinoamericanos). Faculdade de Ciencias Sociales, Universidad de Salamanca, Campus de Excelencia Internacional. Disponível em:<http://gredos.usal.es/xmlui/bitstream/handle/10366/128860/III_ValerioMartinsD_A_intraculturalidade.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 abr.2015.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 206p.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *O papel do mito na revitalização cultural da língua karajá*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

_____. *Resistência e retomada da língua e do patrimônio cultural Karajá em Buridina*, 2017. No prelo.

REPETTO, Maxim; SILVA, Lucilene Júlia da. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do método indutivo intercultural no Brasil. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 16, n. 30, p. 39-60, jan./jun. 2016.

Disponível em: <www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/download/402/364>. Acesso em: 28 jul.2015.

TUBINO, Fidel. *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 23 ago.2015.

WALSH, Catherine. *La educación intercultural en la educación*. Lima: Ministerio de la Educación. (Documento de trabalho), 2001.

_____. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: *Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural*, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=exercício+com+numeros+em+ingles&biw=1366&bih=662&tbm>>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz – Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.

SOBRE OS AUTORES

BARBRA SABOTA – Pós doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília – UnB (2014). Sua formação acadêmica se deu na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, onde concluiu a graduação (Letras: Português/Inglês) em 1998, o mestrado (Letras e Linguística) em 2002 e o doutorado (Letras e Linguística) em 2008. Barbra trabalha na Universidade Estadual de Goiás (Campus Anápolis CSEH – UEG) desde 2004, e em regime de dedicação exclusiva desde 2013. Foi pesquisadora ProBIP-UEG (2014-2016). Leciona as disciplinas: Estágio Supervisionado de Língua Inglesa (Letras – UEG); Processos pedagógicos, mediações e tecnologias e Fatores socioculturais do ensino-aprendizagem de línguas (PPG-IELT – UEG). Foi Coordenadora Adjunta de Estágio Supervisionado do curso de Letras do Câmpus Anápolis de CSEH – UEG na cidade de Anápolis de 2007 a 2014. Desenvolve e orienta pesquisas e projetos de extensão na área de Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação reflexiva de professores; estratégias reflexivas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/ adicionais; leitura; aprendizagem colaborativa, tecnologias digitais e o processo de mediação no ensino de línguas E/A. Projeto de pesquisa em andamento na UEG: 1– Tecnolo-

gias Digitais e Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (TDELE): confluências de estudos críticos sobre Ensino, Aprendizagem e Formação de professores. Este projeto de pesquisa mantém um grupo de estudos com encontros presenciais mensais (<http://www.tdele.ccseh.ueg.br/>) mediados pelos pesquisadores nele inscritos.

BIANCA ALENCAR VELLASCO – Mestranda no Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade – POSLLI, da Universidade Estadual de Goiás (Câmpus Cora Coralina). Possui graduação em Letras: Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas, e especialização em Linguagens e Educação Escolar, ambas pela Universidade Estadual de Goiás (Câmpus Anápolis). Participante regular do Grupo de Estudos INTEGRA: Perspectivas Críticas em Educação Linguística e Letramentos (<http://www.integra.ccseh.ueg.br>). Tem experiência na área de Letras e Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa e Inglesa, com interesse em ensino de línguas, formação de professores, identidade docente e educação linguística crítica.

CARLA CONTI DE FREITAS – Graduada em Letras Português Inglês (1995), Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2003), Especialista em Psicopedagogia, Avaliação Institucional e Docência Universitária. Doutora em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento, UFRJ/UEG, (2013) e Pós-Doutorado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Atua como Docente e Diretora do Câmpus Inhumas da Universidade Estadual de Goiás e docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade. Tem experiência na área de Letras e com temas como abordagem transdisciplinar, formação de professores e multiletramentos.

CARLA JANAÍNA FIGUEREDO – Possui graduação em Letras Português-Inglês (1998), mestrado (2001) e doutorado (2007) em Letras e Linguística, os quais foram realizados na Universidade Federal de Goiás. Fez seu estágio pós-doutoral (2018) em Linguística Aplicada na Universidade da Colúmbia Britânica (UBC), campus de Vancouver, Canadá. É professora associada da Área de Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. As grandes áreas de pesquisa

em que atua são: Linguagem, Cultura, Sociedade e Ensino, com grande ênfase nos encontros interculturais que promovem o diálogo entre as culturas formadoras da sociedade contemporânea e, sobretudo, a importância do reconhecimento e do respeito pelo outro que somente se concretizam por meio de um processo educacional centrado na formação de sujeitos autores de suas próprias vozes. Para subsidiar seu campo de pesquisa, possui experiências com diversos estudos em Linguística Aplicada voltada para o Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, em especial a língua inglesa, além de atuar principalmente nos seguintes temas: o papel da interação social no processo de aprendizagem, com base no sociointeracionismo de Vygotsky; o dialogismo de Bakhtin e a formação dos sujeitos socioculturais; a construção das múltiplas identidades culturais na prática discursiva; o desenvolvimento da competência intercultural pelo viés da pedagogia crítica e dialógica da apropriação no contexto da sala de aula; a formação de professores, especificamente de inglês como LE/L2; e as várias nuances das estratégias de comunicação e seu papel colaborativo na construção do discurso. Além de atuar na graduação em Letras Inglês, é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Mestrado e Doutorado – Nota 5, avaliação CAPES) da Universidade Federal de Goiás, onde ministra as seguintes disciplinas: Interculturalidade e Perspectivas Bakhtinianas para o ensino-aprendizagem de línguas.

CLÁUDIA REGINA MISTRELI – Mestranda em Ciências da Educação. Universidad Nacional de Rosario. Rosario-Argentina. Graduada em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas (2009). Especialista em Deficiência Intelectual pela UNESP (2011). Atualmente é Professora de Atendimento Educacional Especializado, Prefeitura Municipal de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Tutora nos cursos de pós graduação e segunda licenciatura do ATO Instituto Educacional.

CRISTIANE ROSA LOPES – Possui graduação em Letras:Português/Inglês, mestrado e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Realizou estágio de doutorado na Universidade de Birmingham, Reino Unido. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Goiás, atuando nos cursos de licenciatura em

Letras, especialização em Linguagem, Letramento e Cibercultura na Educação e mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com interesse em ensino de línguas, formação de professoras/es e educação linguística crítica e intercultural.

DAYANNY SOUSA TAVARES – Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) Nível Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Goiás – Campus Cora Coralina. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2010) e especialista em Neuropedagogia Aplicada à Educação pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012) e em Psicopedagogia Clínico-Institucional pela Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB, (2014). Atualmente é professora titular e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Campus São Miguel do Araguaia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado.

ELAINE FERNANDES MATEUS – Possui graduação em Letras Anglo Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (1987), especialização em língua inglesa (1990) e mestrado em Educação (1999) pela mesma instituição, doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005), com estágio na University of San Diego, Califórnia, sob orientação de Michael Cole, e pós-doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (2013). É Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina onde atua na Formação de Professoras/es de Inglês no curso de Letras-Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Seu interesse de pesquisa está nas práticas de ensino colaborativo, de formação de professoras/es, de avaliação e de aprendizagem expansiva, sob a perspectiva de teorias sociocríticas de aprendizagem e de discurso.

GIULIANA CASTRO BROSSI – Docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Câmpus Inhumas, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). É mestre em Linguística Aplicada

– ensino e aprendizagem de línguas pela Universidade de Brasília. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás e especialista no ensino de língua e literatura. Está atuando na formação de professores de línguas no curso de Letras Português/Inglês desde 2011. Sua experiência inclui o ensino de língua inglesa no ensino fundamental e no ensino médio na escola pública. Foi coordenadora do Centro de Idiomas da UEG, e do Programa Idiomas sem Fronteiras na mesma instituição. Coordena e desenvolve diversas ações extensionistas dentre elas o curso English for kids e Formação Docente: ensino de língua inglesa para crianças, em parceria com a Secretaria de Educação de Inhumas. Seus principais interesses em pesquisa envolvem a formação crítica e transdisciplinar de professores de língua inglesa para crianças, o ensino de língua inglesa sob a perspectiva crítica, as crenças de professores e alunos, o ensino de língua inglesa para crianças e o planejamento colaborativo. A cópia digital de dissertação de mestrado encontra-se no link <https://bit.ly/2CjmlD8>.

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI – Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Estadual de Londrina (1993), Mestrado (2005) e Doutorado (2012) em Estudos da Linguagem também pela mesma Universidade. Realizou pós-doutorado na Université de Genève, Suíça, onde desenvolveu estudos sobre a sensibilização à compreensão e produção de textos escritos no ensino e aprendizagem de inglês em crianças. Atuou como professora de inglês em uma escola bilíngue e como professora e coordenadora da área de Língua Inglesa na rede particular de ensino na cidade de Londrina. Suas principais áreas de interesse são: ensino e aprendizagem e formação de professores de língua estrangeira, gêneros textuais, ensino e aprendizagem de inglês para crianças e ensino e aprendizagem de inglês para crianças com dificuldades de aprendizagem com a linguagem escrita. Foi presidente da APLIEPAR – Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná (2007-2010). Atualmente é Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) atuando na graduação (Letras, Inglês), na Especialização em Língua Inglesa (Lato Sensu), na Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras (Lato Sensu), no

Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) (Stricto Sensu) e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM)(Stricto Sensu). Líder do Grupo de Pesquisa FELICE – Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças. dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7106943312930158

JULIANE MEOTTI – Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), sob orientação do prof. Dr. Hélvio Frank de Oliveira. Bolsista CAPES/BRASIL. É especialista em Linguagens e Educação Escolar pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Docência Universitária pela Faculdade Católica de Anápolis. Possui graduação em Letras Inglês/ Português pela Faculdade Anhanguera de Anápolis (2011). Participa do grupo de pesquisa vinculado ao CNPq – DIVERSO – Discursos de Diversidade, Diferença, Valorização e Resistência Sociais e do Grupo de estudos Perspectivas Críticas na Educação Linguística (PCEL). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: Formação crítica de professoras/es de línguas; Gênero e Sexualidade. Interessa-se por pesquisas na área de Linguística Aplicada Crítica com ênfase nos seguintes temas: estudos de(s) coloniais e diversidade.

MARIA EUGÊNIA SEBBA FERREIRA DE ANDRADE – Doutora em Letras e Linguística pela UFG (2017), mestre em Linguística Aplicada pela UnB (2011), especialista em Docência Universitária pela UEG (2003) e graduada em Letras Português/Inglês pela PUC-GO (2001). É docente efetiva da área de Letras Português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ Campus Cidade de Goiás; foi também representante de seu campus na CPPD (Comissão Permanente de Pessoal Docente) entre os anos 2016 e 2017. Possui experiência em pesquisas, atuando principalmente nos seguintes temas: formação crítica de professoras/es de LE/Adicional; e crenças das/os agentes sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE/Adicional. Atualmente, interessa-se por pesquisas ligadas à formação de professoras/es (e/ou ensino) de português para falantes de outras línguas, numa perspectiva crítica e/ou decolonial. É revisora de Língua Inglesa do periódico científico Revelli (UEG – Inhumas), possui alguns artigos

publicados sobre temas ligados à Linguística Aplicada e à Linguística Aplicada Crítica (competência comunicativa, avaliação da aprendizagem de LE, abordagens das/os agentes e formação crítica de professoras/es de LE/Adicional), além de uma tradução do artigo seminal de Hymes (Sobre a Competência Comunicativa). É autora do livro Formação continuada crítica de professoras/es de inglês como LE/Adicional: problematização de discursos e constituição ética dos sujeitos; (no prelo). É membro da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) e da ABRALITEC (Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico).

MARIA JOSÉ RODRIGUES LACERDA HOELZLE – É professora de Língua Inglesa da Rede Municipal de Goiânia desde o ano 2000. Possui graduação em Letras, habilitação – Português e Inglês (1998), Especialização em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos (2002) e Mestrado em Letras e Linguística (2016), todos realizados pela Universidade Federal de Goiás. Participou do Course in the U.S for Brazilian Public School English Language Teachers; / CAPL Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa, em Iowa State University (2012). Interessa-se por pesquisas na área do ensino crítico, em especial pelos temas: teorias pós-críticas do currículo e letramento crítico.

MARCELO RIBEIRO FILHO – Mestrando em Linguagens e Práticas Sociais pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), UEG – Câmpus CSEH, e graduado em Letras – Português / Inglês e Literaturas (2016) pela UEG. Tem interesse por pesquisas na área de formação de professoras/es de língua inglesa, com ênfase nos seguintes temas: perspectivas críticas na educação linguística, ensino crítico, (multi)letramentos, ensino de inglês para crianças, estágio supervisionado de língua inglesa e pesquisa-ação (colaborativa).

MARISE PIRES DA SILVA – Atualmente é aluna especial do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade – POSLLI (2018). Está cursando uma segunda Graduação em Complementação Pedagógica pela Faculdade Educacional da Lapa, na modalidade a distância (2018), e também está cursando

Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas (2018). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas (2015). É especialista em Linguagem, Cultura e Ensino pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas (2017). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (2015), bolsista do Programa de Pós-Graduação – Bolsa Institucional Nível II (2016) e bolsista na modalidade – Bolsa Monitoria – do Programa Próprio de Bolsas da UEG por intermédio da Coordenadoria Central de Bolsas (2017). Tem experiência na área da educação básica e infantil. Já atuou como professora de apoio, auxiliar de educação infantil, monitora de transporte escolar, bibliotecária, professora de inclusão digital, professora de apoio ao letramento, professora de língua inglesa e coordenadora de turno na rede pública e privada (2011 – 2017). É colaboradora do Curso de Extensão: Formação Docente: ensino de inglês para crianças, professora de Língua Inglesa para Crianças do Centro de Idiomas, e professora de inglês do Projeto Meninas da Vila, da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas e desenvolve projetos sob o viés transdisciplinar e crítico norteados pelos multiletramentos. É secretária do Centro de Idiomas e assessora de coordenação do Curso de Letras, e assessora de coordenação Adjunta de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras.

MICHELY GOMES AVELAR – Possui graduação em Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012). Atualmente, cursa Mestrado acadêmico pelo programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), no Câmpus Cora Coralina, na Universidade Estadual de Goiás. Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: Formação crítica de professoras/es de línguas estrangeiras; Estratégias de Ensino de Línguas; ensino-aprendizagem de Línguas, TDICs e Multiletramentos.

PEDRO AUGUSTO DE LIMA BASTOS – Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL/UFG) e graduado em Letras/Inglês (UFG). Foi professor de

Inglês do NuLi-UFG vinculado ao programa Inglês Sem Fronteiras do MEC, revisor de Inglês da Divisão de Periódicos do CEGRAF/UFG, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e professor de Inglês do Centro de Línguas da UFG. Atua na área de Linguística Aplicada e tem interesse em pesquisas sobre perspectivas críticas no ensino de línguas e na formação de professores. Faz parte, desde 2014, do Grupo de Pesquisa Formação de professoras/es de língua estrangeira; e do Grupo de Estudos Transição, coordenados pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG) e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (UEG). Integra, desde 2017, o Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, em seu segundo ciclo (2015-2019), coordenado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e pelo Prof. Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza. Em 2017, recebeu o prêmio AILA Solidarity Award, pela Association Internationale de Linguistique Appliquée, para participar do AILA World Congress 2017, no Rio de Janeiro.

RICARDO REGIS DE ALMEIDA – Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (2017) e licenciado em Letras – Português/Inglês e suas respectivas Literaturas (2014) também pela mesma instituição. Membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e do grupo de pesquisa TDELE – Tecnologias Digitais e Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Interessa-se pelas áreas de formação de professores de línguas estrangeiras/adicionais, educação linguística crítica e linguística aplicada crítica. Atualmente, ocupa o cargo de coordenador pedagógico na escola de línguas Cultura Inglesa e de professor de inglês e português no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis.

ROBERTA CARVALHO CRUVINEL – Possui graduação em Letras Port./Ing. pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2011). Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2016) e participou como bolsista CAPES do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/Instituto de Educação da Universidade de Londres. Atualmente é professora de inglês na UNIVERSIDADE FEDERAL

DE GOIÁS/CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas/Inglês e Língua Portuguesa atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada de professores de línguas, crenças e experiências, ensino a distância e identidade de professores de línguas.

ROSANE ROCHA PESSOA – Rosane Rocha Pessoa é professora associada na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia. Possui graduação em Letras Modernas: Inglês pela Universidade Federal de Goiás (1984), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1989) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). Realizou estágio de pós-doutoramento no “Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês” da Universidade de São Paulo (2017). Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e de formação de professoras/es de línguas fundamentadas em perspectivas críticas e decoloniais. É membro do GT de “Formação de Educadores na Linguística Aplicada” da ANPOLL. Lidera os Grupos de Pesquisas do CNPq “Formação de Professoras/es de Línguas” e “Rede Cerrado Rede de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas”, além de coordenar o Grupo de Estudos “Transição”. Desde 2016, participa do “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia”, coordenado por Walkyria Monte Mor e Lynn Mario Menezes de Souza, da Universidade de São Paulo.

TACIANA VIRGINIA RAMALHO PEREIRA – Possui graduação em Letras/Inglês pela Faculdade de Jandaia do Sul (2009). Especialização em Língua Portuguesa na Faculdade de Jandaia do sul (2010), Especialização em Tradução de Inglês pela Estácio de São Paulo (2016) e Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas na UEL – Universidade Estadual de Londrina (2016-2018), pesquisas e interesses no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças e na construção de materiais didáticos interativos para o ensino de línguas e tecnologias. Atualmente é proprietária e diretora da Academia de Inglês Washington, professora de Língua Inglesa da Faculdade Santa Maria da Glória em Maringá e bolsista do Programa Paraná Fala Inglês da

Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa para todas as idades.

THAÍ BLASIO MARTINS – Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras – Português/Inglês pela FE-USP (2007;2008), Licenciatura em Pedagogia pela UNESP (2013) e pós-graduação em Gestão da Comunicação: Políticas, Educação e Cultura pela ECA – USP (2009) e em Práticas Reflexivas e Ensino Aprendizagem em Inglês na Escola Pública pela PUC/SP (2016). No momento desenvolve seu doutoramento em Educação para FE -USP (2018). Atuou na coordenação de projetos culturais e sociais nas áreas públicas, na avaliação e pesquisa em projetos educacionais, na tutoria de cursos online na área de língua estrangeira e na tutoria de cursos de pós-graduação a distância. É professora de Inglês de Ensino Fundamental I, II e Médio da Prefeitura do Município de São Paulo e Tutora Presencial do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo. Tem experiência na áreas de docência em língua estrangeira, de coordenação e avaliação de projetos culturais e educacionais e ensino de inglês para crianças. Desenvolve pesquisas relacionadas aos seguintes temas: formação de professores, ensino-aprendizagem de língua inglesa, ensino de línguas inglesa para crianças e desenvolvimento do currículo.

VALDILENE ELISA DA SILVA – Professora efetiva do curso de Letras com a disciplina de Língua Inglesa, pela Universidade Estadual de Goiás, Campus de Porangatu. Em regime de dedicação exclusiva, mestre em Estudos Linguísticos Universidade Federal de Goiás. Fez graduação em Letras pela FECELPE – Faculdade de Ciências e Letras de Porangatu, Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas. Possui curso de Inglês pela escola FISK nos níveis elementar, pré-intermediário e intermediário. Desenvolveu alguns projetos de extensão na área de Inglês e teatro. Foi professora de Inglês em cursos de formação complementar da UEG, Unidade de Porangatu. Participa do projeto de revitalização da cultura e da Língua Indígena _ MAUHERI, coordenado pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, UFG. Faz parte, ainda, do projeto de pesquisa Documentação da cultura e da Língua Karajá, coordenado pela professora citada anteriormente.

VALÉRIA ROSA-DA-SILVA – Doutoranda e Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), com pesquisas na área de formação crítica de professoras/es; ensino crítico de línguas; inter e transdisciplinaridade na educação; e bilinguismo e educação bilíngue. Possui graduação em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (2000), pós-graduação em Literatura Brasileira e Certificação em Língua Inglesa (FCE e CAE) pela Cambridge. É professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) desde 2002, com atuação, sobretudo, nas áreas de Língua Inglesa, Estágio Supervisionado, Letramentos e Docência Universitária. Possui também experiência nas disciplinas de Comunicação Empresarial e Língua Portuguesa, com ênfase na revisão de redações e trabalhos científicos. Suas pesquisas atuais são nos campos de formação crítica de professoras/es, estágio supervisionado, ensino crítico de línguas, letramentos e decolonialidade. É membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Formação de Professoras/es de Línguas” e do Grupo de Estudos “Transição”, coordenados pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG) e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (UEG). Participa, também, do Grupo de Pesquisa “Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas”, coordenado pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa e pelo Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB). Integra, desde 2018, o Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia”, coordenado por Walkyria Monte Mor e Lynn Mario Menezes de Souza, da Universidade de São Paulo (USP).

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x22,5cm
Tipologia: Minion Pro
Papel de Miolo: Off-Set 90g
Papel de Capa: Triplex 250g
Número de Páginas: 334
Suporte do livro: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-1181

2018
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Os 14 trabalhos apresentados nesta coletânea estão organizados em quatro temas, que compuseram a Conferência de Abertura e as Rodas de Conversa do XIV ENFOPLE, a saber: Formação de professores e ensino de línguas estrangeiras; Letramentos; Línguas estrangeiras para crianças; e Língua estrangeira e interculturalidade. As autoras e os autores dos artigos são professores/as e pesquisadores/as da área de ensino e aprendizagem de línguas e/ou de formação de professores/as de línguas de diferentes escolas e universidades brasileiras, que, gentilmente, participaram do evento como conferencistas ou como coordenadores/as das Rodas de Conversa.