

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

**DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NAS PERSPECTIVAS
CRÍTICA E SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL:
AS EXPERIÊNCIAS DE DOIS ALUNOS-PROFESSORES
EM FORMAÇÃO INICIAL NA DISCIPLINA
DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

GOIÂNIA - GOIÁS

2013

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autora:	Paula Grciano Pereira		
E-mail:	paulagraciono@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício da autora	Professora de Ensino Básico Técnico Tecnológico		
Agência de fomento:	-	Sigla:	
País:	Brasil	UF:	CNPJ:
Título:	Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-histórico-cultural: as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado		
Palavras-chave:	Formação de professores. Ensino-aprendizagem crítico. Teoria sócio-histórico-cultural. Ensino-aprendizagem de inglês. Estágio.		
Título em outra língua:	Teaching English in the critical and socio-historical-cultural perspectives: the experiences of two student-teachers in pre-service education in the discipline of supervised internship		
Palavras-chave em outra língua:	Teacher education. Critical teaching-learning. Social-historical-cultural theory. English teaching-learning. Practicum.		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa:			
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística		
Orientador:	Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo		
E-mail:	fquaresma@terra.com.br		
Co-orientador (a):	-		
E-mail:	-		

3. Informações de acesso ao documento:

Liberção para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura da autora

Data:

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso.

PAULA GRACIANO PEREIRA

**DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NAS PERSPECTIVAS
CRÍTICA E SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL:
AS EXPERIÊNCIAS DE DOIS ALUNOS-PROFESSORES
EM FORMAÇÃO INICIAL NA DISCIPLINA
DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

GOIÂNIA - GOIÁS

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436d

Pereira, Paula Graciano

Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-histórico-cultural: as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado [manuscrito] / Paula Graciano Pereira. – 2013. xvii, 263 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2013.

Bibliografia: f. 190-203

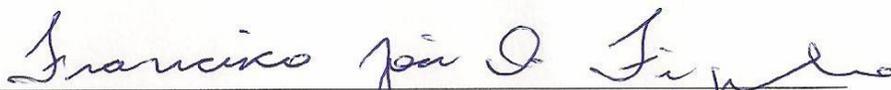
1. Língua inglesa – Estudo e ensino 2. Língua inglesa – Estágio supervisionado 3. Professores – Formação I. Título

CDU: 377.8

**DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NAS PERSPECTIVAS
CRÍTICA E SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL:
AS EXPERIÊNCIAS DE DOIS ALUNOS-PROFESSORES
EM FORMAÇÃO INICIAL NA DISCIPLINA
DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

PAULA GRACIANO PEREIRA

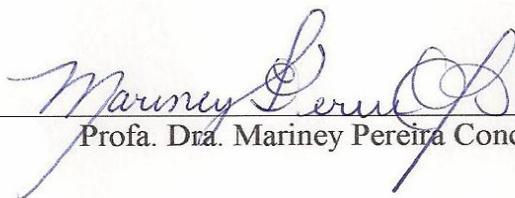
Tese defendida em 30 de agosto de 2013 e aprovada pela
banca examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFG
(Orientador)



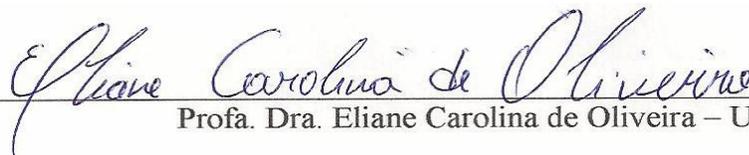
Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos – UFV



Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição – UnB



Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa – UFG



Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira – UFG

Ao meu grande amigo Francisco-Isaac.
Shabbat Shalom.
שלום-שלום שבת-שבת

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sua presença constante em meu caminho. Por me iluminar e amparar sempre. Por me intuir bons pensamentos e clarear minha mente e meu coração com sua luz imensa! Aos bons espíritos que, com sua abnegação e amor, me protegem, me conduzem pelos caminhos certos e me ajudam a seguir sempre em frente.

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, por sua sabedoria. Não só a sabedoria acadêmica, todo seu conhecimento teórico e sua experiência. Mas também por ser amável, gentil, compreensivo, companheiro, mestre, guia, condutor. Por ser exigente e severo, mas também doce e generoso.

À Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, por suas inúmeras contribuições para este trabalho ao longo de todo o processo do doutorado. À Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, por sua leitura cuidadosa deste estudo, pelas importantíssimas contribuições na banca de qualificação e por participar da banca de defesa desta tese. Às Profas. Dras. Eliane Carolina de Oliveira e Mariney Pereira Conceição, por gentilmente aceitarem o nosso convite para comporem a banca de defesa deste trabalho.

À minha família: minha mãe, meu pai e meu irmão – pessoas brilhantes e lindas que me ajudaram a chegar até aqui. Obrigada por todo o investimento e toda a confiança, por todo o amor, toda a paciência e todo o empenho. Obrigada pelas lágrimas, pelos sorrisos, pelos gritos, por todos os “Siga em frente!” que me disseram, com palavras e atitudes.

Ao meu namorado, amigo, conselheiro e, acima de tudo, companheiro Mottomo. Muito obrigada por sua presença, sua paciência, seu carinho, sua confiança. Obrigada por me acalmar e colocar meus pés no chão. Obrigada por ser a rocha firme em que eu posso me apoiar e as asas que me fazem voar e sonhar alto. Obrigada por me motivar a ser uma pessoa sempre melhor, em todos os aspectos. Obrigada por acreditar em mim e me ajudar a acreditar também.

Aos meus amados amigos Joelma Machado Gonçalves, Giordano Rogoski Horne, Wanderson Leão Ogawa e Profa. Dra. Suelene Vaz da Silva, que não só caminharam comigo, mas me carregaram nos braços inúmeras vezes. Obrigada por serem quem são e por me amarem. Obrigada por todo o apoio, pelo afeto e pelas broncas. Por segurarem a minha mão quando eu me sentia fraca e com medo. Por me levantarem e me levarem adiante quando eu não conseguia caminhar mais. À minha grande amiga Suelene, meu anjo sem asas, agradeço também por seus conselhos e sugestões para a construção desta pesquisa, por compartilhar comigo sua experiência acadêmica, pelo constante incentivo e pelas inúmeras leituras deste trabalho durante essa jornada pelas trilhas do conhecimento.

Ao meu queridíssimo amigo Prof. Ms. Severino Francisco de Oliveira Filho, ou Isaac. Obrigada por ser meu pai e meu irmão, minha âncora durante as mais terríveis tempestades e turbulências. Obrigada por dividir comigo sua casa, sua vida, seu coração enorme; por me acolher e me abrigar desinteressadamente; por me ensinar que a vida une os corações e que a morte é insignificante perante os laços espirituais. Que Deus te abençoe e te ilumine onde quer que você esteja! Que a minha gratidão e o meu afeto alcancem o seu coração e se transformem em vibrações de paz a alegrar ainda mais o seu espírito.

Aos meus queridos amigos Profa. Dra. Morgana Cambrussi, Profa. Dra. Mirian Santos de Cerqueira, Prof. Dr. José Alonso Torres Freire e Profa. Dra. Maria Helena Machado Piza, por trilharmos juntos a trajetória tocantinense, por compartilharem comigo seus corações e suas casas e por serem minha família em Araguaína. Aos amigos Luiz Antonio Ribeiro Fonseca, Stenio Barros de Oliveira, Ana Cristina Silva Borges e Renata Costa, pela paciência e pelo carinho. Às amigas do Foforks, agradeço pelas alegrias compartilhadas, pelas experiências vividas e pelo imprescindível apoio em momentos que poderiam ter sido de grande solidão e tristeza.

Aos amigos encarnados e desencarnados do Núcleo de Fraternidade Espírita Irmã Meimei, que tanto têm me apoiado e auxiliado, erguendo-me moral e espiritualmente e ajudando-me a encontrar e manter meu equilíbrio e minha força. Obrigada por todo o carinho com que acolheram essa filha pródiga na nossa humilde casinha de oração e caridade.

Ao honorável Sensei Kenjiro Mysawa, por me receber em seu *dojo*, mudar minha vida e me ajudar na tentativa de me tornar uma pessoa melhor e mais forte a cada dia, a cada treino, a cada ensinamento. *Domo arigato gozaimasu!*

Agradeço carinhosamente a todos os colegas e servidores da UFG, em especial aos funcionários da Pós-Graduação, que sempre me atenderam com dedicação e carinho, e aos meus professores, fundamentais em meu crescimento acadêmico. A todos os servidores da UFT, em especial ao Prof. Dr. José Manuel Sanches da Cruz, coordenador do curso de Letras à época da realização deste trabalho, que me apoiou sempre. Ao Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas da UFT-Araguaína, na figura do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, por permitir a minha consulta aos portfólios de estágio. Aos meus queridíssimos alunos da UFT, com quem pude aprender muito e partilhar grandes alegrias.

E, por fim, meus sinceros e profundos agradecimentos aos meus colaboradores neste trabalho: Boris e Bernardo. Agradeço pela imensa generosidade ao abrir seus corações para a pesquisa e por sua vontade de crescer e colaborar.

Muito obrigada!

Pode até ser que não tenhamos revolucionado as aulas, mas plantamos a semente para que eles não só se tornem cidadãos, mas que os frutos que deles saírem espalhem sementes por onde eles forem.
(Boris e Bernardo, trecho do relato reflexivo)

RESUMO

Este estudo tem como foco a formação inicial de professores de inglês, na disciplina de estágio supervisionado, sob a ótica das perspectivas crítica e sócio-histórico-cultural. O objetivo principal desta pesquisa é compreender os sentidos que os participantes constroem acerca da docência em Língua Inglesa (LI). Para isso, procuramos identificar e analisar os sentidos atribuídos, pelos participantes, à LI e ao ensino-aprendizagem da LI, bem como identificar e analisar as percepções dos participantes com relação ao exercício da docência em LI. Adotando uma abordagem qualitativa de coleta e análise dos dados, este estudo de caso foi conduzido no primeiro semestre de 2010, na Universidade Federal do Tocantins, e contou com a participação de dois alunos-professores no último período do curso de licenciatura em Letras Português-Inglês. Os dados, obtidos por meio da utilização de questionário, entrevistas, observações, notas de campo, gravações em áudio e vídeo e produções escritas realizadas pelos participantes, foram analisados à luz de estudos sobre a teoria sócio-histórico-cultural e seus desdobramentos teóricos e sobre a Linguística Aplicada Crítica. Entre as conclusões obtidas, observamos que os participantes apresentam concepções, posturas e atitudes variadas e, muitas vezes, contraditórias no que diz respeito às suas percepções sobre a língua inglesa, o ensino-aprendizagem de inglês e o que significa ser professor de inglês na contemporaneidade. Para os alunos-professores, a língua inglesa pode assumir diferentes sentidos, enfatizando-se os concernentes às suas relações com o mercado, com a globalização e com a colonização cultural e, sobretudo, à sua atuação como fator de inclusão ou de exclusão social dos indivíduos. Outra conclusão observada recai sobre os sentidos atribuídos à docência em língua inglesa e à escolha da profissão professor, que é percebida pelos participantes como carreira complexa, desgastante e com pouco prestígio e reconhecimento social e financeiro, mas muito importante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino-aprendizagem crítico. Teoria sócio-histórico-cultural. Ensino-aprendizagem de inglês. Estágio.

ABSTRACT

This study focuses on pre-service English teachers' education under critical and social-historical-cultural perspectives throughout the course of supervised practicum. The main goal of this research is to understand the meanings the participants build about teaching English as a carrier. It also aims at identifying and analyzing the senses attributed by the participants to the English language and its teaching-learning, as well as identifying and analyzing the participants' perceptions of teaching English as a carrier. This research was held during the first semester of 2010, at Universidade Federal do Tocantins, and had the participation of two student-teachers at their last term at Letras Portuguese-English course. A qualitative approach was adopted to collect and to analyze the data in this case study. The data were obtained by means of a questionnaires, interviews, observation, field notes, audio and video recording and written tasks done by the participants. The data were then analyzed under the conceptions of socio-historical-cultural theory and Critical Applied Linguistics. Amongst the conclusions found, we observed that the participants present varied and many times contradictory conceptions, postures and attitudes towards their perceptions of the English language, its teaching-learning and what it means to be an English teacher nowadays. For the students-teachers, the English language can assume different meanings, with emphasis on those regarding its relations with the market, globalization and cultural imperialism. The role English can assume as a social inclusion or exclusion factor was also highlighted by the participants. Another conclusion we arrived at concerns the meanings attributed to teaching English as a carrier and the choice for this profession, which is perceived by the participants as a complex and tiresome carrier, with low social and financial acknowledgement. However, on the other hand, it was also pinpointed that it is a very important profession for the construction of a fairer and more equalitarian society.

Key-words: Teacher education. Critical teaching-learning. Social-historical-cultural theory. English teaching-learning. Practicum.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.1	Modelo de reestruturação cognitiva a partir da experiência	44
FIGURA 1.2	Modelo dos círculos concêntricos	64
FIGURA 3.1	Tarefa 'Adjectives'	145

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.1	Papéis pedagógicos do professor de inglês	39
QUADRO 2.1	Informações sobre os participantes	89
QUADRO 2.2	Entrevistas	92
QUADRO 2.3	Códigos de transcrição das falas dos participantes	92
QUADRO 2.4	Cronograma de aulas teóricas	94
QUADRO 2.5	Tarefas escritas e produção acadêmica	96
QUADRO 2.6	Cronograma das aulas práticas na escola-campo	99
QUADRO 2.7	Instrumentos de obtenção dos dados	105
QUADRO 2.8	Categorização dos dados	107
QUADRO 3.1	Sentidos atribuídos à LI	125
QUADRO 3.2	Sentidos atribuídos à LI como fator de inclusão ou exclusão social	125
QUADRO 3.3	Sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem de LI	154
QUADRO 3.4	Mudança de posturas e atitudes ao longo do estágio	167
QUADRO 3.5	Mudanças de atitudes e posturas quanto ao exercício da docência como profissão	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EUA	Estados Unidos da América
LA	Linguística aplicada
LAC	Linguística aplicada crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua estrangeira
LI	Língua inglesa
OCEM	Orientações curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFT	Universidade Federal do Tocantins
ILI	Inglês como língua internacional
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	11
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE QUADROS	13
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	14
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO	26
1.1 A formação de professores de LE	26
1.1.1 A reflexão na formação do professor de LE	28
1.1.2 A consciência crítica da linguagem e a formação do professor de LI	33
1.1.3 Os papéis do professor de LI e a sua formação	36
1.1.4 O aluno-professor de LI em formação inicial no estágio e sua entrada na profissão	41
1.2 A teoria sócio-histórico-cultural	50
1.2.1 A percepção e a significação da realidade segundo a teoria sócio-histórico-cultural	52
1.2.2 Algumas contribuições da teoria sócio-histórico cultural para a formação de professores de LE	55
1.2.3 A perspectiva vygotskiana de educação e o ensino-aprendizagem de LI	59
1.3 A LI e o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil	63
1.3.1 Sentidos atribuídos à LI	63
1.3.2 O ensino-aprendizagem de inglês no Brasil	69
CAPÍTULO 2: CONHECENDO O ESTUDO	79
2.1 A natureza da pesquisa	79
2.2 O contexto	81
2.2.1 A universidade	81
2.2.2 A escola-campo	83
2.3 Os participantes	84
2.3.1 Boris	84
2.3.2 Bernardo	86
2.3.3 As turmas e os alunos da escola-campo	88
2.3.4 A pesquisadora	88
2.4 Instrumentos de obtenção dos dados	90
2.4.1 Questionário	90
2.4.2 Entrevistas	90

2.4.3	Aulas teóricas	93
2.4.4	Tarefas escritas e produção acadêmica	94
2.4.5	Projeto de ensino	97
2.4.6	Aulas práticas	98
2.4.7	Observação e notas de campo	100
2.4.8	Sessões de orientação e planejamento	101
2.4.9	Sessões reflexivas	102
2.4.10	Relato reflexivo	103
2.4.11	Portfólio de estágio	104
2.5	Procedimentos de análise dos dados	106
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS		108
3.1	Os sentidos atribuídos à LI e ao ensino-aprendizagem de inglês	108
3.1.1	Os sentidos atribuídos à LI	108
3.1.2	Os sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem de LI	126
3.2	As percepções quanto à docência em LI	154
3.2.1	As percepções sobre a docência no estágio	154
3.2.2	As percepções sobre o exercício da profissão professor	167
REFLEXÕES FINAIS		181
Retomando as perguntas de pesquisa		181
Possíveis contribuições deste estudo para a formação de professores de LE e para a Linguística Aplicada		188
Limitações desta pesquisa		188
Sugestões para futuros estudos		189
Considerações finais		190
REFERÊNCIAS		192
APÊNDICES		207
Apêndice A	Termo de consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa na universidade	208
Apêndice B	Termo de consentimento livre e esclarecido para a participação na pesquisa	210
Apêndice C	Questionário	212
Apêndice D	Amostra de entrevista	213
Apêndice E	Amostra de transcrição de aula teórica	216
Apêndice F	Amostra de transcrição de aula prática	221
Apêndice G	Amostra de notas de campo	226
Apêndice H	Amostra de transcrição de sessão de orientação e planejamento ..	228
Apêndice I	Amostra de transcrição de sessão reflexiva	233
ANEXOS		235
Anexo A	Plano de curso da disciplina de estágio supervisionado	236
Anexo B	Tarefa 1	239
Anexo C	Tarefa 2	240
Anexo D	Tarefa 3	241
Anexo E	Tarefa 4	243
Anexo F	Artigo publicado no <i>Jornal Pessoas</i> , mar-abr 2010	246
Anexo G	Entrevista concedida ao <i>Jornal Pessoas</i> , mar-abr 2010	247

Anexo H	Projeto de ensino	248
Anexo I	Relato reflexivo	257
Anexo J	Tarefa 'Adjectives'	262

INTRODUÇÃO

Em minha pesquisa de mestrado e em algumas disciplinas cursadas naquela época, tive a oportunidade de estudar e discutir um pouco acerca da formação de professores de língua estrangeira (LE), assunto que me despertou grande interesse. Naquele mesmo período e por cerca de 2 anos, atuei como professora de inglês em uma unidade da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e pude observar, por parte da maioria dos alunos, uma postura um tanto negativa em relação aos estágios em Língua Inglesa (LI). Constantemente, ouvia queixas sobre dificuldades para planejar as aulas, para motivar os alunos das escolas-campo e, sobretudo, para colocar em prática o que estudavam como teoria na universidade. Tudo isso foi aguçando em mim o desejo de atuar como professora de estágio. Em 2008, fui aprovada em concurso público para docente de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), câmpus de Araguaína.

O cenário que encontrei na UFT não era muito diferente do que eu havia vivenciado na UEG. Era comum ouvir dos alunos comentários negativos sobre o estágio, disciplina considerada por eles como uma das mais difíceis e trabalhosas do curso, em especial o estágio em LI, devido aos problemas da maioria em relação ao idioma (baixo nível de proficiência). Mesmo não tendo realizado uma investigação científica, mas apenas acompanhando os acadêmicos nas aulas teóricas na universidade e nas aulas práticas nas escolas-campo, pude perceber que a maioria dos estudantes:

- gostaria de terminar o estágio obrigatório o mais rápido possível e de realizar as horas obrigatórias de regência (15 ou 21 horas, de acordo com o período) preferencialmente em, no máximo, uma semana;

- vê o estágio como uma quantidade determinada de créditos exigida pela matriz curricular, e não como um processo preparatório para exercer a profissão;
- acredita que não é preciso ser proficiente em inglês para lecionar o idioma, pois os alunos das escolas públicas sabem muito pouco ou nada da língua e, portanto, não cobrarão dos professores maior conhecimento.

Diante dessa realidade, propus a realização de algumas atividades e discussões de cunho crítico a respeito de questões sociopolíticas relacionadas à LI e ao ensino-aprendizagem² de LI no Brasil. Ao final do meu primeiro semestre letivo na instituição, pude perceber que alguns alunos iniciaram um processo de reflexão e mudança de postura relativa ao papel e à importância do estágio e, principalmente, do ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, especialmente para alunos pobres da periferia (a maior parcela do público com o qual os graduandos iriam trabalhar). Pude concluir, então, que não bastava tratarmos de técnicas e métodos de ensino-aprendizagem nas aulas na universidade, uma vez que a disciplina de estágio supervisionado seria, para muitos, a principal ou mesmo a única oportunidade de pensar e discutir a carreira escolhida e de construir significados e sentidos³ acerca do que é ser professor de LI.

A partir dessas conclusões, surgiu, da minha parte, um crescente interesse em investigar mais profundamente a trajetória e a prática dos estagiários como professores de inglês. Este trabalho representa um passo na grande estrada das reflexões sobre a educação no Brasil e a formação de professores.

² Neste trabalho, optamos por utilizar a terminologia “ensino-aprendizagem” para nos referirmos aos processos educacionais. Essa opção justifica-se com base nos preceitos vygotskianos de educação, que não dissociam ensino de aprendizagem, por se tratar de “processos que se completam e se alimentam o tempo todo” (FIGUEIREDO, 2013, p. 113). Uma reflexão mais profunda a esse respeito pode ser encontrada na sessão 1.2.3 deste estudo.

³ Neste trabalho, assumimos a perspectiva vygotskyana de significado e sentido. Para Vygotsky (2005), o significado é “uma unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social” (VYGOTSKY, 2005, p. 8), ao passo que o sentido “é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual” (ibidem, p. 181). O significado se relaciona ao sentido na medida em que “o significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa” (ibidem, p. 181). No item 1.2.1 deste estudo, abordamos de forma mais detalhada a construção de significados e sentidos pelo sujeito.

Fundamentação teórica

Esta pesquisa se apoia teoricamente nos estudos concernentes ao ensino-aprendizagem de inglês numa perspectiva crítica, especialmente quanto à formação de professores de língua estrangeira (LE). A esta base teórica, acrescentamos as contribuições de trabalhos relativos à teoria sócio-histórico-cultural para o contexto da educação, apropriando-nos de alguns conceitos e propostas e relacionando-os ao ensino-aprendizagem de LI, à formação de professores e à atuação docente.

Entendemos que o ensino-aprendizagem de inglês, bem como o próprio idioma em si, não podem ser dissociados das inúmeras questões que extrapolam o campo do linguístico e se apresentam em uma dimensão política, social e ideológica muito maior, como discutido por Cox e Assis-Peterson (2001), Figueredo (2007), Jordão e Fogaça (2012), Kormos e Kiddle (2013), Pennycook (2007), Pessoa e Urzêda-Freitas (2011) e Waters (2012), entre outros. Nessa perspectiva, vários autores (BARROS, 2010; CONTRERAS, 2002; COSTAS, 2012; COX; ASSIS-PETERSON, 2001; MAGALHÃES, 2002; MATEUS, 2010; MOITA LOPES, 2003, 2005; SANTOS; PINOTTI, 2010; PESSOA, 2002; SZUNDY, 2012; entre outros) indicam que o processo de formação de professores, iniciado na universidade, e tendo como *locus* principal o estágio, deve ser pautado por reflexões e ações que busquem levar o aluno-professor ao desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito de seu papel como professor e dos papéis sociais que a LI desempenha e pode vir a desempenhar no mundo.

Justificativa

Sabemos que o ensino-aprendizagem de línguas, bem como a educação de modo geral, desde há muito não podem mais ser encarados como mera transmissão de saberes. Assim, o professor passa a assumir novos papéis no processo de construção do conhecimento. Diante de tantas responsabilidades e mudanças, surge a pergunta: como e onde formar esse professor consciente e comprometido? Pessoa (2002) e Magalhães (2002) apontam a universidade como local da formação de professores por excelência, como a instituição capaz de oferecer uma formação sólida, integral, abrangente, contínua e autossustentada.

O aluno-professor, durante o processo de formação inicial⁴ na universidade, é, em geral, pouco levado a refletir analítica e criticamente sobre os diversos aspectos que envolvem a docência (ALVARENGA, 1999; COSTA, 2012; HORIKAWA, 2004). O que se tem observado é a ênfase à teoria acadêmica e uma dissociação da prática, (COSTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012), ou, como afirma Costa (2012, p. 913-914), uma “tendência a relegar às disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado as questões relacionadas a ensino e aprendizagem”. Como salienta Magalhães (2002, p. 41), “[t]eoria e prática são dissociadas e discutidas como oposições em que a teoria é o termo valorizado. Primeiro, o professor aprende o conteúdo para, depois, aplicá-lo em sua sala.”. A esse respeito, Silva e Margonari (2005, p. 1) são enfáticos ao afirmar que

[e]ssa justaposição dicotômica já se demonstrou ineficaz, uma vez que poucos alunos conseguem fazer a “ponte” entre a teoria e a prática e acabam por exercer sua profissão nos mesmos moldes em que seus professores da escola de Ensino Fundamental e Médio faziam.

Nessa perspectiva de privilégio das competências técnicas do professor e do aluno, pouco espaço tem sido reservado à reflexão crítica da prática pedagógica. Agravando ainda mais esse quadro, essas oportunidades acabam se transformando, na maioria das vezes, em instâncias de avaliação da prática quanto a teorias ou métodos e das ações do professor quanto à sua adequação ou não ao contexto comunicativista da maioria das instituições de ensino (HORIKAWA, 2004; COSTA, 2012). As reflexões, muitas vezes, se restringem ao julgamento quanto a aplicação de técnicas e posturas, enquanto questionamentos de ordem crítica e política, as relações de poder e o diálogo entre os vários sujeitos do fazer pedagógico quase nunca são contemplados (COSTA, 2012; COX; ASSIS-PETERSON, 2001; HORIKAWA, 2004).

Por outro lado, é possível observar que as discussões sobre a formação de professores cresceram muito no Brasil nos últimos anos, em especial a partir de meados da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Seguindo este mesmo caminho, as pesquisas sobre a formação de professores também apresentaram um grande aumento de quantidade. Conforme levantamento realizado por André (2009), na década de 1990, 7% das dissertações e teses da área de educação eram

⁴ Consideramos como formação inicial, ou formação pré-serviço, a etapa de estudos e preparação, na universidade, para o exercício da docência, antes da entrada na profissão. Compreendemos que o professor vem sendo formado desde suas primeiras experiências na escola, ou mesmo antes disso, no contexto familiar. Todavia, assim como Silva (2008), consideramos o curso de licenciatura como sua primeira instância oficial de formação profissional.

voltadas à formação de professores. Já nos anos 2000, esse percentual cresceu rapidamente, atingindo 22%, em 2007. Contudo, não se trata de uma mudança apenas quantitativa. Os temas e as perspectivas de pesquisa também se modificaram. Na década de 1990, cerca de 75% das investigações científicas da área focalizavam a formação inicial dos professores. Já na década de 2000, o foco alterou-se para os saberes, as práticas, as opiniões e as crenças dos professores, perfazendo cerca de 53% dos estudos (ANDRÉ, 2009). Diante dessas informações, contudo, Gatti, Barretto e André (2011) ressaltam que é imprescindível que,

por um lado, que não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual; por outro lado, as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 15)

André (2010) nos apresenta uma discussão acerca das pesquisas sobre formação de professores no Brasil, desde 1996 até 2010, e conclui que a maioria dos trabalhos centra-se na formação inicial ou continuada⁵ sem, no entanto, focalizar o desenvolvimento profissional dos docentes, realizando apenas diagnósticos ou intervenções pontuais. Nesse sentido, a autora enfatiza que “o que as pesquisas revelam sobre o objeto da formação de professores é um conhecimento parcelado, incompleto” (ANDRÉ, 2010, p. 176-177) e, em geral, não têm tratado o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem da docência.

Para Costa (2012), Pimenta e Lima (2012), Reis (1999), Szundy (2012), Volpi (2001), entre outros autores, o processo de formação deve pressupor crescimento profissional e pessoal do professor. A mera exposição a teorias e métodos, sem uma reflexão crítica, pode tornar o docente um mero reproduzidor do discurso alheio. No caso específico da LI, alguns fatores, como as questões sociopolíticas que envolvem o idioma, por exemplo, ampliam os conflitos e as dificuldades que os alunos-professores enfrentam na construção do fazer docente. Segundo Pessoa (2011), há poucos trabalhos relativos à formação crítica de professores de inglês, sobretudo no Brasil.

Esta pesquisa, portanto, se justifica pela necessidade de utilizar o estágio supervisionado como instância de construção de sentidos do fazer docente, dentro de

⁵ A formação continuada, ou formação em serviço, compreende as ações de estudo, atualização e capacitação profissionais realizadas pelo professor após sua entrada na profissão (GOBBO, 2012).

uma perspectiva crítica de entendimento e análise da realidade material e sociopolítica que permeiam a LI e seu ensino-aprendizagem. Acreditamos que este trabalho pode contribuir para a reflexão acerca da formação de professores de LI no Brasil, assim como promover a discussão sobre a relevância deste assunto.

A pesquisa

Participaram desta pesquisa dois acadêmicos do 8º período do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UFT, câmpus de Araguaína, que cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado em Inglês. Durante todo o semestre letivo, os graduandos foram acompanhados por mim – docente da turma, supervisora do estágio e pesquisadora – na realização do estágio tanto na universidade quanto na escola-campo em que atuaram como professores.

Os dados analisados nesta pesquisa provêm de: gravações em áudio e/ou vídeo das atividades desenvolvidas nesses locais; questionário; entrevistas; observação de aulas regidas pelos acadêmicos com o registro de notas de campo; sessões de orientação e planejamento, sessões reflexivas; tarefas orais e escritas realizadas pelos alunos-professores nas aulas teóricas na UFT; projeto de ensino; relato reflexivo; e portfólio de estágio.

Objetivos

Neste estudo, defendemos a tese de que os sentidos atribuídos pelos alunos-professores à docência em LI são construídos por meio de um processo complexo e não linear e influenciam na sua decisão de seguir ou não a carreira docente. Portanto, este trabalho tem como objetivo geral compreender os significados e sentidos que os participantes constroem acerca da docência em LI ao longo da disciplina de estágio supervisionado. Como objetivos específicos, esta pesquisa se propõe a:

- identificar e analisar os sentidos atribuídos, pelos participantes, à LI;
- identificar e analisar os sentidos atribuídos, pelos participantes, ao ensino-aprendizagem da LI;

- identificar e analisar as percepções dos participantes com relação ao exercício da docência em LI.

Perguntas de pesquisa

Partindo dos objetivos apresentados, as seguintes perguntas de pesquisas foram propostas:

- Quais são os sentidos atribuídos pelos participantes à LI?
- Quais são os sentidos atribuídos pelos participantes ao ensino-aprendizagem da LI?
- Quais são as percepções dos participantes sobre a docência em LI?

Organização deste estudo

Além desta Introdução, esta pesquisa é composta por mais três capítulos. Inicialmente, abordamos questões relativas à LI e à formação de professores de LI, sob as lentes da teoria sócio-histórico-cultural e da linguística aplicada crítica (LAC).

No segundo capítulo, é explicitada a metodologia usada neste trabalho. Apresentamos, primeiramente, as razões pelas quais esta pesquisa pode ser classificada como um estudo de caso qualitativo. Em seguida, são descritos o contexto sob investigação, os participantes e os instrumentos utilizados na obtenção dos dados. Ao final desta parte, os procedimentos de análise dos dados são detalhados.

O Capítulo 3 enfoca os resultados obtidos com a análise dos dados. Apresentamos e discutimos as experiências dos alunos-professores ao longo do semestre letivo de estágio, articulando essas reflexões às questões discutidas no capítulo teórico deste trabalho.

Posteriormente, procedemos às considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa e finalizando o trabalho com a apresentação de algumas considerações sobre o tema, implicações da pesquisa e sugestões para futuros estudos.

Este trabalho contém, ainda, Referências, Apêndices e Anexos, com amostras dos dados. Vale ressaltar que, como a maioria dos textos consultados e citados neste estudo encontra-se em inglês, optamos por traduzi-los, no intuito de tornar a leitura mais fluida. Já com relação às citações escritas em Português de Portugal, optamos por manter a ortografia original dos textos.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico relativo aos tópicos centrais deste trabalho. Inicialmente, discorreremos acerca da importância da educação e da formação do professor de LI, apresentando e discutindo algumas propostas da LAC e algumas contribuições de Vygotsky e da teoria sócio-histórico-cultural para o cenário da educação, relacionando-as ao ensino-aprendizagem de LE e à formação de professores de LE. Finalizando o capítulo, discutimos questões relacionadas à LI e ao ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, à luz de pressupostos da LAC.

1.1 A formação de professores de LE

Educação e sociedade são, ao mesmo tempo, construtora e construída, reflexo e refletora uma da outra. Assim como a própria linguagem, que é construída e constrói os sujeitos, a relação entre educação e o contexto sócio-histórico-cultural em que está inserida não pode ser desprezada. O papel da educação contemporânea é formar cidadãos que deverão agir numa nova realidade mundial: a sociedade da globalização, da tecnologia, da comunicação sem fronteiras e da alta velocidade e fluxo de informações; o mundo cada vez mais dinâmico e instável em que vivemos. Cabe à educação formar sujeitos conscientes, críticos e capazes de refletir não só sobre os fatos, mas também sobre os processos e seus resultados. É função da escola, então, mais que

ensinar conteúdos, ensinar a aprender. Contudo, como pode a educação ser o meio de formar esse cidadão, perante esse imenso dinamismo do conhecimento?

Para que isso ocorra, o professor também precisa aprender a aprender. Para ensinar o novo cidadão, é preciso um novo professor: não mais aquele transmissor de saberes ou aplicador de teorias, mas um co-construtor do conhecimento. Mediante tantas responsabilidades e mudanças, surge a pergunta: como e onde formar esse professor consciente e comprometido? Volpi (2001) e Magalhães (2002) apontam a universidade como local por excelência da formação inicial de professores, por acreditarem se tratar de instituição capaz de oferecer uma formação sólida, integral, abrangente e autossustentada, que abarque três aspectos: 1) linguístico, promovendo competência linguística e teórica; 2) pedagógico, fomentando a relação dialógica entre teoria e prática, didática e metodologia e possibilitando ao professor em formação contato com a realidade da sala de aula através de estágios docentes; 3) personalógico, levando em conta fatores de personalidade, crenças⁶ e hábitos constituintes do professor em formação. Volpi (2001) enfatiza a necessidade de uma formação consistente nesses três âmbitos e que também enfoque o professor como pessoa, ser humano, e não máquina reprodutora de métodos, procedimentos e teorias. Para essa autora, assim como para Costa (2012) e Szundy (2012), o processo de formação deve pressupor crescimento profissional e pessoal do professor. Para Johnson e Golombek (2011, p. xi), a formação de professores é “um processo complicado, prolongado, altamente situado e profundamente pessoal que não tem ponto de início nem de fim”.

Tardif (2012), refletindo acerca das reformas educacionais ocorridas na América do Norte, afirma que é necessário estabelecer um novo modelo de formação profissional, com novos parâmetros, posturas, concepções e procedimentos quanto à formação desse novo professor. O autor propõe, então, que esse modelo comporte

a implantação de novos dispositivos de formação profissional que proporcionam um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica [...] novas organizações [...] que proporcionam uma junção orgânica entre a formação universitária e o exercício da profissão (TARDIF, 2012, p. 286)

⁶ Neste trabalho, assumimos como conceito de crenças a definição proposta por Barcelos (2006, p. 18), que entende crenças como “uma forma de pensamento, [...] construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”.

As sugestões de Tardif (2012) incluem diferentes práticas e instrumentos de formação, estágios de longa duração e, sobretudo, a reflexão. Para Szundy (2012), Tardif (2012) e Bonfim e Conceição (2009), entre outros autores, a formação inicial na universidade constitui um processo longo, lento, difícil, de constantes confrontos entre crenças, opiniões e conhecimentos. Os autores defendem, assim, que esse processo deve ser associado à reflexão, uma "prática reflexiva" ou "ensino reflexivo" em que o aluno-professor não apenas tenha contato com teorias que devem ser confirmadas ou negadas na sua prática, nem tampouco seja somente instrumentalizado com métodos e técnicas, mas que ele seja levado a refletir sobre os problemas observados em sua própria prática, de forma colaborativa e crítica. A seguir, discutiremos com maior profundidade acerca da reflexão.

1.1.1 A reflexão na formação do professor de LE

Muito se tem discutido em relação à abordagem reflexiva na formação de professores. Zeichner e Liston (1996) nos apresentam as bases históricas e conceituais dessa abordagem no fazer docente, cujas origens são creditadas a Dewey (1953 [1933]). Para esse autor, o professor reflexivo é aquele que pensa sobre sua prática com abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade, isto é, que examina voluntária e sistematicamente suas ações e as consequências delas com o intuito de se melhorar.

Zeichner e Liston (1996), todavia, assinalam que uma leitura superficial da proposta de Dewey poderia nos conduzir à ideia de que qualquer pensamento sobre a prática pedagógica seria, por si só, reflexão e que, então, todo fazer docente seria reflexivo e o professor, assim, refletiria o tempo todo. Outra ressalva feita pelos autores recai sobre o fato de que, embora a reflexão conduza à autonomia, não se trata de garantia da solução dos problemas educacionais, visto que professores reflexivos são falíveis e sujeitos às mesmas dificuldades que quaisquer outros.

Schön (1983), analisando os tipos de processos reflexivos, os divide em dois momentos (ou tipos) de reflexão: a reflexão-na-ação, que ocorre durante a aula, no momento em que algo acontece e tomamos determinadas atitudes, como ajustar o tempo de duração de uma tarefa, por exemplo; e a reflexão-sobre-a-ação, que pode ocorrer antes ou após uma ação, quando pensamos na melhor tarefa para determinado assunto ou quando analisamos por que algo não funcionou bem na aula, por exemplo.

Partindo das ideias de Shön (1983) e Dewey (1953), é possível pensar a reflexão como uma atividade individual, solitária e silenciosa. Entretanto, sabemos que é geralmente muito difícil perceber sozinho certos aspectos que permeiam nossas atitudes e, mesmo quando os percebemos, não é fácil tecer críticas em relação a nós mesmos, principalmente em se tratando de alunos-professores pouco experientes e em formação pré-serviço,⁷ como no caso desta pesquisa. Por isso, podemos entender que a prática reflexiva pode ter mais sucesso quando desenvolvida em dupla/grupo, como defendem Costa (2012), Figueiredo e Pereira (2011), Pereira (2007), Pessoa (2002), Santos (2007), Silva (2007), entre outros autores. O diálogo favorece a reflexão por abrir os olhos do professor a realidades e alternativas que ele, sozinho, poderia não enxergar. Isso possibilita que as ações dos professores sejam trazidas para a discussão e possam ser interpretadas pelo grupo para que elementos contraditórios sejam discutidos, analisados e ressignificados, se preciso.

Outra importante contribuição de Schön (1983) para a abordagem reflexiva é a noção de conhecimento prático, ou conhecimento tácito, que o professor traz consigo e que representa seu repertório de ações e crenças que são utilizados nas aulas, mas nem sempre são racionalmente explicáveis. O autor defende que esse conhecimento não-acadêmico desempenha papel de grande importância no fazer docente e, por isso, deve ser levado em conta e prestigiado quando tratamos do desenvolvimento profissional de professores. Embora Schön (1983) indique que esse conhecimento tácito é individual e varia de acordo com as pessoas, podemos vislumbrar, nessa proposta, o papel do contexto social. Uma vez que entendemos o indivíduo como sujeito sócio-histórico e a educação como instituição inscrita em uma sociedade e em um tempo política e historicamente construídos, é possível perceber que, embora individual, o conhecimento tácito do professor também representa o amálgama sócio-histórico das práticas sociais e discursivas que permeiam a própria identidade⁸ desse professor.

A abordagem reflexiva na formação de professores tem se tornado bastante comum. Oliveira (2008, p. 42) argumenta que o termo *reflexão* vem sendo “utilizado amplamente, apropriado e generalizado nos meios educacionais”. Entretanto, a disseminação da abordagem reflexiva na formação de professores pode acabar sendo

⁷ Os termos *formação inicial* e *formação pré-serviço* serão utilizados, neste trabalho, como sinônimos e de maneira intercambiável.

⁸ Segundo Nóvoa (1995), a identidade do professor corresponde à sua maneira de ser e estar na profissão, é construída ao longo da vida e do exercício profissional e, por conseguinte, está sujeita à influência das características e da trajetória profissionais e pessoais de cada indivíduo.

meramente prescritiva ou dogmática, pouco ou nada contribuindo de fato para a formação. Para a autora,

[a]firmar que a reflexão deve ser “entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira, e, conseqüentemente, da própria proposta curricular inovadora” (PCNs-LE, 1998, p. 109), é simplesmente uma prescrição e em nada auxilia o professor em formação ou aquele já em exercício na profissão a engajar-se num processo de análise da própria prática. (OLIVEIRA, 2008, p. 42)

Autores como Arruda e Gimenez (2004), Contreras (2002), Mateus (2010) e Oliveira (2008) analisam o uso amplo e constante do termo *reflexão* nas pesquisas e nos documentos na área de educação e concluem que a disseminação da abordagem reflexiva acabou por banalizar o conceito, relegando-o ao modismo e esvaziando-o de sentido. Ao assumir a reflexão como paradigma quase dogmático no discurso comum da formação de professores, o que vemos é a maquiagem de conceitos e ideologias antigos, positivistas, excludentes e hegemônicos. À ideia primordial de reflexão como problematização rumo à emancipação, contrapõe-se o discurso do pensar sobre a prática na tentativa de encontrar soluções para problemas. Isso reduz a reflexão a uma esfera imediatista e quase tecnicista ou ainda, como afirma Mateus (2010, p. 31), “uma epistemologia instrumental-utilitarista”. A autora nos aponta quatro razões principais pelas quais a abordagem reflexiva foi sendo enfraquecida nas últimas décadas:

a noção natural e imperativa de que os professores devem ser reflexivos; o uso do termo como um *slogan* desprovido de significado; a retórica da autonomia, democracia e empoderamento, como estratégia de ganhar maior controle sobre os professores; e o apelo que tem a reflexão pragmática. (MATEUS, 2010, p. 30)

Essa apropriação distorcida do conceito de reflexão se aproxima das noções de banalização e resignificação analisados por Fairclough (2001). Para esse autor, as ideologias podem assumir um enorme poder quando são naturalizadas discursivamente nas práticas sociais e assumem o *status* de senso comum, pois “é principalmente no discurso que o consentimento é atingido, as ideologias são transmitidas, e as práticas, os sentidos, os valores e as identidades são ensinadas e aprendidas” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 219). Elas acabam se tornando uma ferramenta discursiva de empoderamento da ideologia hegemônica. Nesse sentido, é possível afirmar que essa banalização da reflexão não pode ser creditada ao acaso ou à incorporação efetiva da abordagem

reflexiva na formação de professores. Analisando mais profundamente esse fenômeno e tendo em mente as ideias proposta por Fairclough (2001), podemos relacionar essa naturalização da abordagem reflexiva a uma apropriação ideológica do termo e do conceito com o intuito de banalizar o que, *a priori*, não é trivial. Esse uso naturalizado da reflexão acaba por reforçar a noção de que o professor é incapaz de ir além do limites da sala de aula e de que a educação é meramente o aglomerado de ações que se desenvolvem nesse espaço.

À primeira vista, isso implicaria perceber o educador como “prático reflexivo” – aquele que reflete sobre a prática –, em contraponto ao “robô orgânico” – aquele que apenas executa ações pré-determinadas por outrem (CELANI, 2001). Entretanto, Contreras (2002) e Mateus (2010) argumentam que o título de “prático reflexivo” nada mais é que uma nova roupagem para o mesmo conceito de operário aplicador de técnicas, pois o que cabe ao professor não é pensar sobre a educação e sobre si mesmo como educador, por exemplo, mas raciocinar na busca de soluções pontuais para os problemas imediatos da sala de aula. O que podemos concluir, portanto, é que a apropriação do termo *reflexão* implica seu esvaziamento, a ressignificação ideológica do conceito no sentido de reiterar ideias hegemônicas, ou seja, a “deformação ideológica da razão” discutida por Habermas e apresentada por Contreras (2002, p. 170). Na verdade, manteve-se o significante, mas alterou-se o significado para, ideologicamente, perpetuar, com aparência diferente, o mesmo sentido.

Arruda e Gimenez (2004) nos apresentam uma coletânea acerca dos usos do termo *reflexão*, traçando um panorama das pesquisas em LA que seguem a abordagem reflexiva realizadas no Brasil no período de 1996 a 2002. As autoras elencam diversos usos e definições para reflexão e mesmo a sua não definição, chegando a uma conclusão semelhante à de Contreras: no Brasil, as múltiplas visões acerca do construto indicam diferentes perspectivas e confluem no sentido de que “a reflexão se constrói sobre a prática e permite a re-elaboração da mesma a partir de questionamentos” (ARRUDA; GIMENEZ, 2004, p. 38), reiterando, portanto, o caráter pragmático e imediatista da reflexão já discutido anteriormente.

Partindo da constatação de que a reflexão vem sendo mal interpretada e mal implementada na formação de professores, defendemos, alinhados a autores como Contreras (2002), Mateus (2010) e Oliveira (2008), que é necessário, primeiramente, entender o contexto sócio-histórico em que estão inseridos o professor e a educação, visto que o sujeito e a instituição são construídos no e pelo contexto. Isso significa

conhecer e analisar as perspectivas social, política e cultural do macrouniverso, historicamente construído, e as ideologias que nele circulam. Para que o professor possa agir na problematização das práticas sociais, é preciso que ele as conheça. E para que ele atue como agente de transformação dessas práticas, é necessário que ele próprio esteja apto a reagir contra elas. Para formar cidadãos, o professor precisa, ele próprio, ser cidadão! Contudo, o que a realidade da educação brasileira em geral nos mostra é que nem alunos nem professores têm, em si, essa noção de cidadania e de compromisso moral e ético. Pelo contrário, os professores se encontram, em sua maioria, submersos na ideologia e nas práticas hegemônicas, como ressaltam Cox e Assis-Peterson (2001) e Santos e Pinotti (2010).

Podemos perceber, assim, que ser reflexivo, por si só, não garante ao professor poder suficiente para conhecer e escapar das questões profundas que o cercam, visto que a própria noção de profissional reflexivo reitera essas questões. O que diversos autores, como Barros (2010), Contreras (2002), Mateus (2010) e Pessoa (2011, 2013), entre outros, propõem é que mais do que a simples reflexão sobre a prática, nos empenhemos numa reflexão crítica que vislumbre o questionamento dessas instâncias ideológicas, dessas relações de poder, para que, conhecendo-as, possamos romper seus limites. Mais que um profissional reflexivo, o professor deve ser um intelectual crítico capaz de perceber, interpretar e reagir à realidade. Todavia, os autores salientam que a proposta da reflexão crítica não é em si mesmo completa ou acabada, mas construída por cada sujeito.

Contreras (2002) ressalta, ainda, que ser um intelectual crítico não significa ter respostas para problemas, mas, sim, problematizar até mesmo, e principalmente, as respostas que já foram encontradas. O intelectual crítico não pratica reflexão crítica, ele é reflexão crítica. Ele não faz uso de, ele se constitui dela: sua própria constituição como sujeito perpassa a crítica, que toma a forma do próprio indivíduo, de suas ações e pensamentos. Sujeito e postura crítica são um só construto, uma vez que as ações do indivíduo se imbuem de compromisso moral em relação à sociedade. O que Barros (2010), Contreras (2002) Mateus (2010), Pessoa (2011, 2013) e os demais autores aqui mencionados defendem, com o que concordamos integralmente, é que o professor tenha consciência, num sentido amplo, de seu fazer pedagógico. A respeito dessa consciência crítica, discutiremos a seguir.

1.1.2 A consciência crítica da linguagem e a formação do professor de LI

Fairclough (1995, 1999, 2001), com base na concepção foucaultiana de discurso, apresenta e discute as complexas relações entre discurso e construção/reflexo da sociedade e das ideologias que a atravessam e propõe uma Teoria Social do Discurso. Segundo o autor, a noção de *commodity*, ou mercadoria, passa do âmbito dos objetos para a informação e o conhecimento. Nessa perspectiva de reificação das ideias e banalização, ou naturalização, de sentidos e ideologias, o discurso e, sobretudo, a linguagem, atuam de maneira incisiva. Conforme afirma o autor,

[o] discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém, e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. [...] Além disso, o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador da luta de poder [...]. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94)

Fairclough (2001) defende que uma consciência crítica da linguagem é fundamental para que o indivíduo seja, de fato, cidadão, sujeito agente de suas práticas. Essa consciência crítica se dá através da atenção dedicada aos textos como veiculadores de discursos, da análise de suas propriedades formais (como as escolhas lexicais, por exemplo) e de como elas refletem e constroem realidades, da interação dos discursos e de seus efeitos sociais. Dessa forma, é possível compreender as diversas nuances da vida social e dos discursos que a permeiam, bem como refletir, em vários níveis de profundidade, a respeito desses discursos, das ideologias que a eles subjazem e das práticas sociais resultantes de e/ou expressas por esses discursos.

Segundo Fairclough (2001), as ideologias são construídas nas relações de poder estabelecidas nas sociedades, destacando-se a ideologia hegemônica como aquela da elite dominante. Os demais discursos e práticas sociais são considerados, assim, como minoritários ou reacionários. E essa reação só é possível a partir da consciência crítica da linguagem, que empodera os sujeitos a romperem com a ideologia hegemônica e a proporem ideologias alternativas. Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 121) assevera que “à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia” e, dessa forma, propor contradiscursos. Portanto, é com base nas reflexões advindas de uma consciência crítica da linguagem que as pessoas serão

capazes de perceber que papéis exercem no contexto sociopolítico e o que pretendem e/ou podem fazer acerca da realidade: atuar como mantenedor e intensificador da organização social ou se posicionar contra a ordem vigente.

A esse respeito, Barros (2010), Contreras (2002) e Pessoa (2013) argumentam que assumir a abordagem da reflexão/consciência crítica não deve significar simplesmente trocar um discurso pelo outro, ou uma ideologia por outra. Libertar os professores de imposições ideológicas hegemônicas não pode significar um processo de nova imposição de outras racionalidades e ideologias. Entendemos que é inegável que os sujeitos se constituem nas ideologias e que qualquer proposta de pensamento ou postura política é ideológica. Todavia, a reflexão crítica deve prezar pela liberdade, por oferecer ao professor possibilidades e caminhos, por conduzi-lo a uma emancipação que o torne capaz de fazer suas próprias escolhas e assumi-las. Ao invés de uma “autonomia imaginária” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120), devemos seguir rumo a uma autonomia consciente que conduz à liberdade, mas, em contrapartida, demanda compromisso ético e sensibilidade moral. Assim, “reconhecer a diferença não pode nos levar à indiferença” (CONTRERAS, 2002, p. 182), mas ao entendimento de que existem outras possibilidades de interpretar e construir a realidade.

Entretanto, a preocupação dos cursos de formação de professores de LI se restringe, muitas vezes, em levar o aluno-professor a refletir sobre o que e como ensinar, mas não abrange o por que ensinar, como argumenta Costa (2012). Por mais que a intenção seja desenvolver uma postura reflexiva e crítica, isto, geralmente, só se aplica até o nível de procedimentos e posturas didáticas, se estendendo, no máximo, às crenças quanto a esses procedimentos. Essa reflexão, na maioria das vezes, não vai mais a fundo, não toca os aspectos seminais do ensino de línguas (COSTA, 2012; COX; ASSIS-PETERSON, 2001). Os resultados dessa formação parcial são a insatisfação e a frustração do professor de língua. Perguntas como “O que estamos fazendo aqui? Qual é o sentido desta experiência frustrante de ensino de língua estrangeira?” (CELANI; COLLINS, 2003, p.72) são recorrentes entre os professores de línguas, especialmente os de inglês. Cox e Assis-Peterson (2001) afirmam que o ensino-aprendizagem de LI e a formação de professores têm se ocupado muito com a instrumentalização tanto de professores quanto de alunos, mas tem se dedicado pouco a tratar criticamente de aspectos cruciais da própria gênese do ensino-aprendizagem. A reflexão no nível da prática e da técnica, espelhada nas abordagens e métodos de ensino-aprendizagem, não é suficiente para abarcar as instâncias maiores de um sistema educacional que

sabidamente não funciona. Nesse sentido, Bonfim e Conceição (2009, p. 62) defendem que

programas que adotam um modelo reflexivo de formação de professores devem visar, entre outros aspectos, capacitar os professores a avaliarem as dimensões moral e ética implícitas na prática de sala de aula, [...] empoderando os professores a fim de poderem influenciar as direções futuras da educação e assumirem um papel mais ativo nas tomadas de decisões acerca da educação.

Segundo Cox e Assis-Peterson (2001), Liberali (2012) e Santos e Pinotti (2010), embora o professor de LI manipule diretamente o discurso e, assim, uma série de ideias e ideologias, ele quase nunca reflete sobre isso. Em sua maioria, os professores não conseguem sequer perceber a extensão da problemática por enxergarem a língua como um produto, uma mercadoria. Questões maiores, como as relações de poder e o lugar social da LI, não são sequer percebidas pelos docentes. Fica evidente, assim, a necessidade de que o professor de inglês tenha consciência de que sentidos atribui à LI e ao seu próprio fazer pedagógico, como veiculador dessa língua e promotor (ou não) da inserção dos alunos nesse novo mundo de tecnologias e informação.

Esses questionamentos de ordem mais profunda, aparentemente distantes do professor, todavia, fazem parte na vida dos alunos, que frequentemente interrogam os docentes acerca da relevância, dos objetivos e da necessidade de estudarem inglês. Por não refletirem criticamente sobre o assunto, muitos professores não têm respostas para as indagações dos estudantes e se esquivam do confronto, com argumentos de ordem pragmática ou simplesmente mudando de assunto. Tal postura, além de reforçar o *status quo*, instaura e legitima a não reflexão na sala de aula, uma vez que é negado ao aluno o direito de questionar e pensar mais profundamente sobre elementos importantes da vida social. O professor muitas vezes é, assim, ao mesmo tempo, vítima e promotor da alienação.

Entretanto, por outro lado, estabelecer que a reflexão crítica deve integrar o conjunto de obrigações docentes pode implicar uma super-responsabilização que, simultaneamente, aparentemente valoriza o professor e sua função social, mas também exime as demais instâncias educacionais de assumirem seus papéis e responsabilidades. Esse aparente empoderamento dos professores acaba reforçando a noção de reflexão como receita para resolver os problemas da educação, e por extensão da sociedade, bem

como isola o professor do macrocontexto sociopolítico em que a prática educacional se insere.

É necessário que a postura crítica leve de fato à resignificação identitária de professores e alunos e, a partir dessa construção de identidades-sujeitos, mudanças estruturais sejam empreendidas (LIBERALI, 2012; MAGALHÃES, 2010, 2012). No âmbito da LI, é preciso analisar de forma bastante cuidadosa a perspectiva integrativa, a ideia de que saber inglês é se deixar colonizar e ensinar inglês é ser agente colonizador. É preciso se afastar do lugar passivo de “saber para pertencer” ao grupo dominante e se aproximar mais do lugar de questionador desse domínio, de resistente, como defendem Figueiredo (2013) e Pessoa (2013), pois “nossa função como professores de línguas [...] é trabalhar para que nossa sociedade passe a ser mais justa e aceite as diversidades” (FIGUEIREDO, 2013, p. 115). Parece-nos razoável, portanto, refletirmos mais profundamente acerca dos papéis atribuídos ao e assumidos pelo professor de inglês, principalmente na conjuntura atual no Brasil.

1.1.3 Os papéis do professor de LI e a sua formação

A profissão professor, em geral, tem visto seu *status* decair imensamente a partir de meados do século passado. Celani (2001) aponta que, de profissão nobre e conceituada, ser professor passou a ser visto como ocupação não séria, como não-trabalho, simples passatempo de mulheres que não querem apenas ser donas de casa ou ainda, e pior, como “bico” (ocupação remunerada de caráter temporário, provisório). Diante da desvalorização do ofício, tornar-se professor não é mais encarado como uma boa escolha, pois a profissão é “pautada em características missionárias, de instinto maternal, paciência e abnegação e de baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório” (PIMENTA, 2002, p. 29). A esse respeito, Oliveira e Figueiredo (2013, p. 119), afirmam que

[n]o contexto brasileiro atual, ser ou tornar-se professor envolve muitos “nãos” por diversas razões e fatores. O professor é o personagem principal das histórias em que a trama manifestada por discursos latentes tem legitimado uma profissão decadente, os quais rompem com qualquer tipo de interesse de um cidadão em se arriscar a seguir a carreira.

O que percebemos é que, por um lado, há um discurso do senso comum que espera que a educação “salve o Brasil”, transforme a sociedade e leve o país ao progresso, mas, por outro, o professor é desvalorizado e os papéis a ele atribuídos são, no mínimo, contraditórios.

Em contraposição a esse *status* decadente e desvalorizado da profissão de modo geral, a docência no ensino superior goza de relativo prestígio social, como discutem Isaia (2000), Morosini (2000) e Silva e Perez (2012). Os professores universitários, sobretudo os das instituições públicas, são considerados como membros de uma elite intelectual e financeira, privilegiados portadores de respeito social (SILVA; PEREZ, 2012). Para Morosini (2000), boa parte desse *status* elevado está relacionada à ideia comumente difundida de altos salários e regalias. A esse respeito, Isaia (2000) argumenta que o docente do ensino superior é, geralmente, associado a privilégios como regime de trabalho diferenciado, ótimo plano de carreira, altos salários e condições de trabalho ideais. Todavia, como é conhecimento público, essas ideias fantasiosas não correspondem à realidade do ensino superior no Brasil. As universidades públicas têm, recentemente, enfrentado períodos de greves pelas quais os docentes reivindicam reajustes salariais e melhorias no plano de carreira, entre outras pautas.

O que podemos perceber é que as representações sociais⁹ construídas em torno da docência são contraditórias e referem-se grandemente à situação sociopolítica dos professores e aos papéis que se espera que eles desempenhem. Para Souza (2004, p. 82-83),

[o]s papéis correspondem a comportamentos que alguém deve ter no grupo, revelando o que deve ser feito (normas) e o que se espera (expectativas) que ele faça numa dada posição. Eles refletem aspectos do mundo sócio-cultural do indivíduo, os quais compõem a sua identidade perante o grupo do qual ele participa. [...] Sobre os tipos de papéis que um professor desempenha na sala de aula, são de ordem social e particularmente pedagógica. A sua ordem social constitui-se dos valores sócio-culturais construídos na sua história de vida. A pedagógica está fundamentada na sua formação, refletindo os enfoques teóricos e científicos subjacentes à sua prática.

A LDB estabelece as funções que os professores devem desempenhar. A lei, contudo, não se refere a nenhuma etapa específica de ensino (fundamental, médio ou superior, por exemplo), nem tampouco a nenhum tipo determinado de docência

⁹ Representações sociais são o conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. Essas representações são resultantes da interação social, e são, portanto, comuns a um determinado grupo de indivíduos (ALEXANDRE, 2004).

(multidisciplinar ou especializada, para crianças, jovens ou adultos, por exemplo). Um perfil geral dos papéis do professor é estabelecido, nos termos a seguir:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas- aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento,
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, LDB, 1996, p. 06-07)

As incumbências estabelecidas pela LDB constituem indicativos legais importantes, pois podemos perceber que os papéis do professor, em geral, não se resumem ao cumprimento das normas relativas à profissão, como o planejamento e a execução de aulas, a correção de provas e tarefas etc., mas, ao contrário, ampliam-se na medida em que abarcam os construtos sócio-histórico-culturais da comunidade e atuam diretamente na constituição de sua identidade. A LDB assume, como prerrogativa da docência, o posicionando do professor como aquele que deve zelar pela aprendizagem do aluno, inclusive daqueles com mais dificuldades. É tomado como referência, na definição das responsabilidades profissionais do docente, o direito de aprender do aluno, e não apenas a liberdade de ensinar do docente. Outro ponto a ser ressaltado é a ênfase ao trabalho do professor para além da sala de aula, com destaque ao exercício da autonomia na execução de um plano de trabalho próprio, em sua participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e, ainda, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

Gostaríamos de chamar a atenção, nesse ponto, para a ampliação da responsabilidade e do alcance das ações do professor, pois podemos depreender da lei que não é mais suficiente que um professor ministre aulas, somente. Ele precisará ter competência para produzir resultados na aprendizagem do aluno e na sociedade em geral. Novos papéis e funções sociais se impõem a esse professor, que passa a ser responsável por diagnosticar a realidade e as necessidades dos alunos; por negociar objetivos e procedimentos que visem a supri-las; facilitar a aprendizagem; transmitir informação; assessorar e atender aos alunos em suas necessidades e metas; organizar, planejar e coordenar propostas de resposta aos elementos diagnosticados; avaliar o

processo como um todo, os alunos e a si mesmo; e intervir na realidade social de forma ampla, articulando educação e sociedade. Como podemos perceber, exige-se do professor, acima de tudo, responsabilidade social, compromisso com a educação, a profissão e a comunidade (LIBERALI, 2012; MAGALHÃES, 2010, 2012; MOITA LOPES, 2005; MATEUS, 2002, 2010; PENNYCOOK, 1998; PESSOA, 2011; 2013).

Em relação ao professor de inglês, especificamente, Oliveira (2009) traça um panorama dos papéis pedagógicos a ele atribuídos nas diversas abordagens e métodos de ensino de LI. Segundo a autora, com a mudança de perspectivas no ensino-aprendizagem – da gramática e tradução aos métodos direto e audiolingual, entre outros, até a abordagem comunicativa – o professor tem-se deslocado da função de controlador e centralizador do processo de ensino-aprendizagem e passado a assumir uma posição mais próxima à de facilitador, questionador e motivador. A seguir, embasados na síntese proposta por Oliveira (2009), apresentamos um quadro que resume os papéis pedagógicos do professor de inglês nas abordagens tradicional e comunicativa de ensino-aprendizagem de LI:

QUADRO 1.1: Papéis pedagógicos do professor de inglês	
Abordagem tradicional	Controlador, tradutor, repetidor, centralizador, memorizador, condutor, questionador, fornecedor de modelo, treinador, diretor, instrutor.
Abordagem comunicativa	Ajudante, advertidor, conselheiro, facilitador, encorajador, incentivador, garantidor de segurança, participante, analista, ilustrador, supervisor, fornecedor de <i>input</i> , negociador.

Todavia, analisar o trabalho e o papel do professor na sociedade apenas pelo viés de seus afazeres ou, ainda, com base nas funções desempenhadas por ele na sala de aula, seria reduzir sua importância e relegá-lo à posição de operador de tarefas em um sistema de produção de informações. Como já discutimos até aqui, nosso posicionamento em relação à LI e a ser professor de inglês se situa no polo oposto ao da desvalorização e banalização do fazer docente. Não se trata apenas de atuar como centralizador ou facilitador do processo de ensino-aprendizagem, de se posicionar como controlador ou negociador. Concordamos com Barros (2010), Bonfim e Conceição (2009), Liberali (2012), Magalhães (2010, 2012), Moita Lopes (2003, 2005), Pessoa (2011; 2013), entre outros autores, e defendemos que, se o objetivo da educação é a transformação social, cabe ao professor propor ao aluno níveis mais elevados de reflexão e autonomia para

que ele possa perceber seu lugar perante os discursos que o cercam e propor saídas. Dessa forma, o professor de inglês precisa, primeira e fundamentalmente, ter consciência do papel da língua que ensina no cenário social corrente, de globalização e tecnologismo¹⁰, e do seu papel como professor. Contreras (2002, p. 158) afirma que

os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas [...], juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que as constituem ao redor da escola.

No entanto, “isso obriga os professores a ter claros os referenciais políticos e morais sob os quais constituem sua autoridade no ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 159), e esse compromisso moral e ético exigido do docente amplia sua atuação e suas responsabilidades. De transmissor de conhecimento ou facilitador da construção do conhecimento, o professor de LI passa a ser agente de conscientização e mudança social. Freire (1996) defende que o professor deixe de ocupar o lugar de objeto do discurso institucional, de reproduzidor ou transmissor, e assumo seu lugar como sujeito criativo e agente. Assim, ao se imbuir do pensamento e do discurso crítico, o professor reformula sua própria identidade e se constrói um intelectual crítico (BARROS, 2010; COX; ASSIS-PETERSON, 2001; PESSOA, 2011; 2013; SANTOS; PINOTTI, 2010; TARDIF, 2012). A construção identitária a partir da contraposição *eu – outro* (FIGUEIREDO, 2010; SILVA, 2012; VYGOTSKY, 1998), mediada pela LI, possibilita a reconfiguração dos lugares discursivos e práticos dos sujeitos. Esse professor ético e engajado leva o aluno a questionar esses mesmos fatores sociopolíticos, bem como seu próprio papel na sociedade. É através do questionamento que um discurso e uma postura de insujeição são criados, e, a partir deles, a mudança que tanto se almeja na educação pode começar a ser construída.

Defendemos que a educação pode ser um instrumento na promoção de maior igualdade social, mas pode, da mesma forma, atuar de modo significativo na manutenção e no reforço das desigualdades. E o inglês, ao mesmo tempo em que abre portas para uns, impõe barreiras a outros. É preciso ter conhecimento e consciência da realidade material e discursiva na qual estamos inseridos e a qual, por outro lado, ajudamos a instituir, manter ou refutar. E o primeiro passo para a consciência é o conhecimento (MOITA LOPES, 2003). Portanto, é necessário que conheçamos os

¹⁰ Por tecnologismo entendemos a supervalorização dos aparatos tecnológicos e de seu impacto na vida do homem, em detrimento da valorização dos próprios seres humanos (BONILHA, 2013).

diversos aspectos que permeiam a LI e seu ensino-aprendizagem, para que possamos assumir, conscientemente, uma postura qualquer – de reforço ou enfrentamento. Como defende Pennycook (1998, p. 46), “é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar as circunstâncias”.

Acreditamos que o estágio supervisionado é uma instância de promoção de reflexão e tomada de consciência a respeito da necessidade desse comprometimento. Além disso, no estágio os alunos tendem a assumir, de forma mais acentuada e consciente, posturas e decisões para o seu futuro profissional, como abordaremos a seguir.

1.1.4 O aluno-professor de LI em formação inicial no estágio e sua entrada na profissão

Em seu primeiro contato com sua futura vida profissional, o estagiário não se vê diante de um ambiente novo, estranho, mas, pelo contrário, volta ao lugar onde passou grande parte de sua vida, porém em uma nova posição: não mais como aluno, mas como professor. É primeiramente como aprendiz que ele vivencia a experiência educacional, e é também como aprendiz que conceitos, hipóteses e conclusões iniciais são formulados a respeito do que é certo ou errado, bom ou ruim em termos de ensino e aprendizagem (BONFIM; CONCEIÇÃO, 2009; CONCEIÇÃO, 2005; FIGUEIREDO; PEREIRA, 2011; FREUDENBERG; ROTTAWA, 2002; PEREIRA, 2007).

No entanto, o acadêmico de licenciatura, futuro professor, apresenta uma peculiaridade, pois “a licenciatura tem uma dupla perspectiva: o aluno aprende conteúdos, habilidades, procedimentos etc. e, ao mesmo tempo, deve aprender a ensinar o que aprendeu” (COSTA, 2012, p. 918-919). Nesse sentido, juntamente com as demais disciplinas teóricas desenvolvidas no curso, o estágio constitui-se como um fórum de construções significativas no processo de formação docente, contribuindo com o fazer profissional do futuro professor.

O estágio supervisionado corresponde a uma exigência legal das licenciaturas e é regulamentado pela Resolução CNE/CP 2 (BRASIL, 2002), que estabelece que sejam realizadas 400 horas de estágio, a partir do início da segunda metade do curso. Essas 400 horas são divididas ao longo dos semestres letivos e compreendem ações diversas, como a observação de aulas e do contexto escolar como um todo, a regência de aulas

em diferentes séries, a reflexão, a elaboração de projetos, tarefas e materiais didáticos etc.

No curso de Letras da instituição em que foi realizada esta pesquisa, o estágio supervisionado é entendido como parte essencial da formação do futuro professor de línguas, por ser o *locus* ideal da articulação entre teoria e prática e da construção e reconstrução de experiências. De acordo com a Normativa de Estágio Supervisionado, constante no Projeto Político Pedagógico do Curso (UFT, 2009), a função do estágio vai além da mera aplicação de teorias e/ou procedimentos e do simples treinamento profissional, pois almeja “possibilitar a troca de experiência entre os professores em formação e os professores em serviço, resultando, portanto, em ganhos efetivos para a formação docente nas instituições de ensino envolvidas: universidade e escolas” (UFT, 2009, p. 1). Trata-se, portanto, não apenas de um espaço para colocar em prática as teorias estudadas na sala de aula, mas uma instancia de construção de conhecimentos e desenvolvimento profissional, como defendem Freire (2011), Pimenta e Lima (2012), Santos (2005), Silva (2008), entre outros autores. Freire (2011, p. 265) é enfática ao afirmar que

o estágio torna-se componente curricular indispensável à formação profissional, criando um espaço significativo de vivências e construção de conhecimentos que viabiliza o desenvolvimento didático-pedagógico e o amadurecimento do pensamento crítico-reflexivo, tão necessários à manutenção de uma postura continuamente questionadora e transformadora.

Ao cursar as disciplinas de estágio, o aluno-professor se envolve nas diversas atividades ligadas à docência para que possa experienciar a realidade da profissão em todos os seus aspectos. Os acadêmicos de Letras da UFT-Araguaiana engajavam-se em inúmeras atividades, tais como:

- as aulas teóricas na universidade, em que eram discutidos preceitos teóricos e metodológicos, além de questões de ordem sociocultural, econômica e política relacionadas à LI e ao seu ensino-aprendizagem;
- a observação de aulas, com o registro de reflexões e a discussão acerca dos fenômenos observados;
- o planejamento de aulas;
- a elaboração de materiais didáticos, projetos de ensino e outros recursos instrucionais;
- a regência de aulas nas escolas-campo;

- a elaboração e a correção de tarefas e avaliações;
- a reflexão sistemática e colaborativa acerca dos inúmeros fenômenos, problemas, opiniões e acontecimentos relativos à docência;
- a avaliação de si mesmos e de seu processo de formação.

Como podemos perceber, durante o estágio, o acadêmico assume papel ativo em sua formação, pois sua experiência como professor será construída por ele mesmo, na interação com seus alunos, colegas e supervisores/orientadores. Para Burant e Kirby (2002, p. 562)

[s]e professores em formação pré-serviço são colocados em salas de aula isoladas, recebem direcionamento limitando quanto a construir sentido sobre as práticas, e confiam em pontos de vistas familiares sobre os sentidos das experiências adquiridos ao longo dos anos como alunos – como é frequentemente o caso [...] – provavelmente será realizado o potencial socialmente reprodutivo e não educativo da experiência.

Não basta, portanto, colocar o estagiário para dar aulas. É também necessário propiciar-lhe condições e instrumentos para reflexão e análise sobre o que ele fez e viu para que então, se for o caso, ele modifique sua atuação, e assim continuamente (COSTA, 2012; SZUNDY, 2012).

Para Hayama (2008), o período de estágio deveria ser regido por uma sequência contínua de ação, reflexão e aperfeiçoamento. Todavia, a autora admite se tratar de uma sequência ideal, pois “o percurso por essa sequência não é automático e nem o primeiro elemento (a ação) dispara os demais” (HAYAMA, 2008, p. 43). A autora tenta ilustrar esse percurso de formação por meio de um diagrama. A seguir, apresentamos uma versão adaptada da proposta de Hayama (2008):

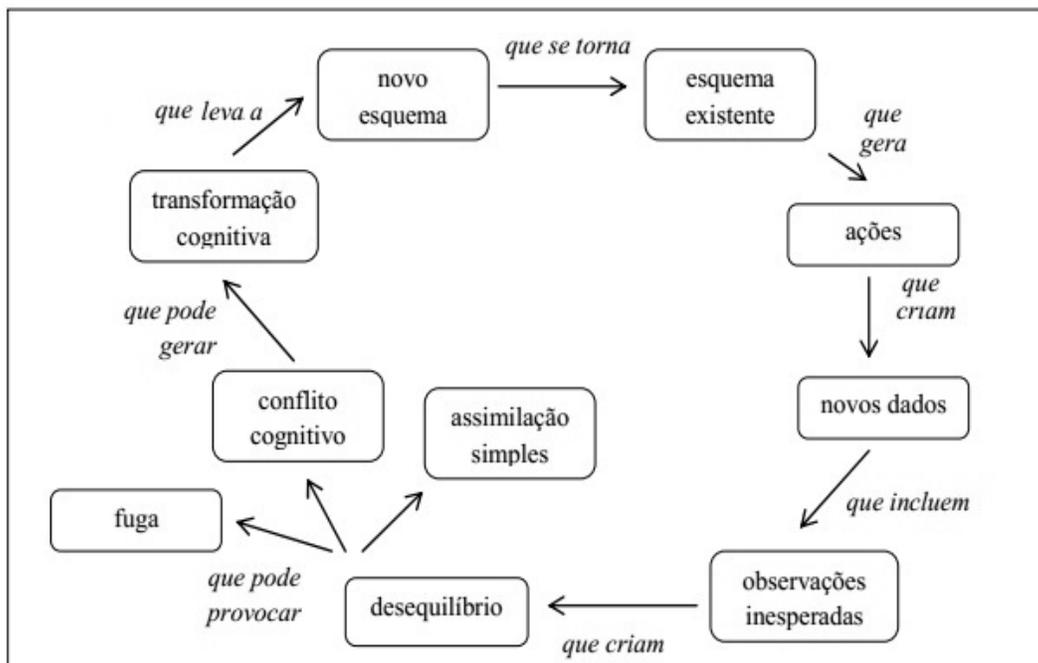


FIGURA 1.1: Modelo de reestruturação cognitiva a partir da experiência (Adaptado de HAYAMA, 2008)

O diagrama apresentado refere-se, especificamente à relação entre experiência e conhecimento nas reestruturações cognitivas realizadas ao longo do desenvolvimento profissional dos professores. Acreditamos que é possível nos apropriar dessa explicação e transpô-la ao contexto da formação docente. Como podemos perceber pelo esquema apresentado, as mudanças e a própria construção de conhecimentos e de sua abordagem de ensinar,¹¹ pelo aluno-professor, são um processo de idas e vindas em que diversos aspectos contingentes podem influenciar os rumos que o professor-aprendiz irá tomar. Analisando o diagrama, podemos notar que não há início determinado, pois, como afirmamos anteriormente, não há garantia de que um elemento irá gerar/engatilhar outro na sequência. E a própria sequência em si é frágil e não determinada, pois toda a construção de conhecimentos – e aí se insere, é claro, a experiência sobre ser professor – é pautada pela não causalidade e pelo não determinismo dos processos.

Destacamos, entretanto, o elemento “desequilíbrio” como desencadeador de três possíveis ações/reações do professor: a) a fuga, quando a situação é interpretada como amedrontadora; b) a assimilação simples, quando a situação é considerada trivial ou não digna de atenção; e c) o conflito cognitivo, que pode levar à transformação cognitiva e à

¹¹ A abordagem de ensinar é entendida por Almeida Filho (2002) como abstrata, constituída pelo conjunto das crenças, dos conceitos, dos pressupostos, das experiências e das ações docentes.

criação de novos esquemas e conceitos. A fuga e a assimilação encerram o conflito de forma definitiva e representam, muitas vezes, a volta ao estado de equilíbrio: o problema é solucionado ou simplesmente evitado, isolado.

Por outro lado, o conflito cognitivo pode ocasionar ainda mais tensão e dúvidas e sua resolução exige do professor uma série de atitudes que, provavelmente, demandarão trabalho, tempo e energia. Citemos, como exemplo, uma situação em que o professor se vê em dificuldade com a indisciplina da turma. Ele pode simplesmente ignorar o problema ou não dar atenção a ele, pode solicitar que seu horário de aulas seja modificado e outro professor assuma a turma, ou pode encarar a situação como um desafio e tentar resolvê-lo. No último caso, esta solução exigirá do professor estudo, leituras, reflexão, a proposição de ações junto à turma etc. Entretanto, esses desafios não podem ser vistos como sinônimo de perigo ou ameaça, como destaca Celani (2004, p. 47), pois é “indispensável para se lidar com a incerteza o desenvolvimento de um senso de julgamento crítico, que favorece a autonomia”. Dessa forma, “o processo de fazer perguntas se torna mais importante do que o de buscar ou produzir resultados” (CELANI, 2004, p. 47). É essa ideia que deve permear a formação desse professor crítico que carrega consigo a responsabilidade de corporificar o discurso da mudança

Alonso (2007) argumenta que o estágio é importante para que o futuro professor em formação conheça, questione e (trans)forme suas crenças, percepções e expectativas quanto à LI e à docência. Nesse sentido, o estágio supervisionado deve funcionar como um ponto de apoio para que o aluno-professor possa conhecer e saber lidar com situações de desequilíbrio, que provavelmente serão abundantes em sua carreira. Como afirmam Barros e Silva (2011, p. 513), o estágio

deve favorecer aos futuros professores a descoberta, deve ser um processo dinâmico de aprendizagem em diferentes áreas de atuação no campo profissional, dentro de situações reais, de forma que o aluno possa conhecer, compreender e aplicar, na realidade escolhida, a união da teoria com a prática. Por ser um elo entre todas as disciplinas do curso que englobam os núcleos temáticos da formação básica [...], tem por finalidade inserir o estagiário na realidade viva do mercado de trabalho, possibilitando consolidar a sua profissionalização.

Defendemos, neste estudo, que o estágio é um momento decisivo na vida do acadêmico. É a instância da inserção mediada do aluno-professor na realidade da escola, com o apoio de profissionais experientes, com orientação e assistência, o que nem sempre está disponível ao professor após sua entrada na carreira docente. É no estágio,

prioritariamente, que o aluno-professor tira conclusões sobre sua escolha profissional e toma decisões quanto ao seu futuro. Oliveira e Figueiredo (2013) afirmam que o estágio é um momento crucial para que o aluno-professor estabeleça ou não uma identificação com a futura profissão. Para Freire (2011, p. 266), a experiência vivenciada no estágio “pode ser tão impactante que, por vezes, desestabiliza as concepções e representações dos futuros professores e abala – temporária ou definitivamente – a escolha profissional e a decisão de investir em uma carreira docente”. No entanto, essas conclusões e decisões não são construções isoladas, ou seja, não se trata de uma elaboração meramente individual embasada somente nas opiniões e vontades do aluno-professor. A profissão docente é, e sempre foi, permeada por inúmeras representações sociais.

Santos (2005) discute as representações sociais projetadas sobre o ensino de LI e sobre o que significa ser professor desse idioma. Segundo o autor, espera-se que o professor de LI:

- seja um intelectual reflexivo, crítico, ético, comprometido com a educação e com a transformação social;
- seja responsável por si próprio, mas também zele pelo todo da comunidade escolar;
- possua certificação e experiência;
- seja criativo e tenha sede de conhecimento, buscando sempre fontes de aprimoramento e atualização;
- seja consciente de seu valor, seus direitos e deveres como profissional e cidadão;
- esteja sempre pronto a ajudar os alunos a se tornarem melhores aprendizes e pessoas.

Analisando toda a complexidade de tantas incumbências que são atribuídas ao professor de LI, podemos ter uma noção da medida da responsabilidade que paira sobre o aluno-professor, que inicia seus primeiros passos na docência, como um desafio opressor e, ao mesmo tempo, inevitável. Para Hayama (2008), a formação inicial pode ser considerada “vizinha” da fase de entrada na profissão e faz parte da carreira docente, principalmente no contexto dos professores de inglês no Brasil. Ambas as etapas da vida profissional compartilham algumas características e peculiaridades, como a insegurança, a incerteza, a inexperiência, o entusiasmo e as expectativas. Concordamos com a autora ao entendermos a formação inicial e a entrada na carreira como um

continuum, já que “a transição do papel de aluno para o de professor certamente não ocorre assim que se obtém o diploma de formado ou que se dá a primeira aula” (HAYAMA, 2008, p. 37). Tornar-se professor não é um processo linear de sobreposição de anos de estudo e anos de prática, mas um ciclo interminável de ações e transformações nas maneiras como o docente vê a si e ao mundo e se posiciona em relação a isso, como argumenta Szundy (2012). Para a autora, trata-se muito mais de um processo em espiral, com incontáveis idas e vindas em movimentos ascendentes que demonstram o crescimento do professor em formação e as constantes reformulações de suas perspectivas.

Refletindo sobre a transição entre a formação na universidade e o exercício da profissão, Enge (2004, p. 09) ressalta que

[o] que geralmente é denominado de “escolha profissional” é, na verdade, um processo complexo e contínuo, através do qual os indivíduos buscam, constantemente, compatibilizar suas próprias aspirações e desejos com as oportunidades do mercado de trabalho.

Nesse sentido, Huberman (2000) afirma que a entrada na profissão é, sem dúvida, a fase mais delicada da vida profissional. Segundo o autor, essa etapa da carreira docente é marcada por dois processos: o de sobrevivência e o de descoberta. O primeiro diz respeito às dificuldades enfrentadas na realização dos trabalhos de professor, como a multiplicidade de tarefas, os conflitos e as dúvidas. Já o segundo aspecto se refere ao entusiasmo por finalmente ser professor, após tantos anos de estudo, e à energia e à disposição para encarar os desafios e as responsabilidades da profissão. Aparentemente contraditórios, os dois aspectos apontados pelo autor, são, em certa medida, complementares, pois doses de ambos são necessárias para que o docente tenha os pés no chão para enfrentar os problemas e gozar as alegrias que surgirão. Huberman vai ainda além e afirma que “[c]om muita frequência, [...] os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Para o autor,

[o] desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo, e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades. O facto de encontrarmos seqüências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticarem a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidente, alteração política crise econômica). (HUBERMAN, 2000, p. 38)

Hayama (2008) reflete sobre a entrada ou não do professor na profissão e chega à conclusão de que, nesse sentido, atuam inúmeras variáveis não somente relacionadas ao ambiente profissional, mas também à esfera pessoal da vida do indivíduo. Para a autora, “[e]ntram em jogo não apenas o interesse por determinada área de atuação, mas também limitações financeiras, oportunidades profissionais e o medo do desemprego” (HAYAMA, 2008. p. 26). Tardif e Lessard (2012) analisam as condições e a carga de trabalho dos professores e concluem que se trata de uma profissão desgastante, cansativa e que exige muito comprometimento e empenho por parte dos docentes. No entanto, apenas isso não basta, pois questões de ordem sociopolíticas, como os salários e a jornada de trabalho, por exemplo, podem se apresentar como muito maiores e mais importantes do que as questões de ordem pedagógica quando se trata do exercício da docência. Nesse sentido, ao analisarmos os fatores envolvidos na entrada na profissão, devemos também considerar os aspectos relacionados à não entrada.

Oliveira e Figueiredo (2013), em uma pesquisa com 88 licenciados em Letras, discutem e refletem acerca das razões que podem ter levado todos os participantes a desistirem da docência, ou a nem sequer entrar na profissão após formados. Para os autores, os principais motivos da opção por não ser professor incluem a falta de segurança e de estabilidade no serviço, gerada por situações em que o docente possui contrato temporário de trabalho, as más condições de trabalho, o não reconhecimento da importância da carreira, que gera falta de respeito social e na sala de aula, os baixos salários, e a grande quantidade de competências exigidas do professor, não só no âmbito linguístico e didático, mas também quanto às relações interpessoais e afetivas, bom humor etc.

Como podemos perceber, a opção pela carreira docente e a entrada na profissão envolvem muito mais do que apenas vocação ou vontade de ser professor. Trata-se de questões que dizem respeito às dimensões pedagógica, identitária e político-social da educação como um todo e do ensino de línguas, especificamente (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2010; OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013). Comparando a docência a outras profissões, é possível concluir que

a docência consiste em um trabalho árduo, cuja recompensa não é muito satisfatória. E aqueles que nela insistem são tidos como dotados de dom e/ou guiados pelo pensamento sensível de acionar a mudança pessoal necessária no mundo, acreditando, sobretudo, que possuem esse dever social. (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013, p. 126)

Em consonância com os resultados apontados por Oliveira e Figueiredo (2013), Assis-Peterson e Silva (2010) refletem acerca das experiências de uma professora de inglês, licenciada, que, após a entrada otimista na profissão e depois de um ano e meio de atuação na sala de aula de uma escola pública, desiste da docência e opta por seguir outra carreira. A professora decide estudar Direito para prestar concursos públicos e ter a possibilidade de viver melhor, “de se sentir útil, de ter uma estabilidade profissional e de poder voltar a traçar planos e crescer na profissão” (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2010, p. 159-160), coisas que, em sua visão, a docência não lhe permitia. As autoras concluem que a desistência da profissão se deve às experiências dolorosas vivenciadas pela professora, que afirmava não mais ter forças nem motivação para continuar, ou, em suas palavras, não possuir mais estoque de sonhos para se manter de pé. A narrativa da professora e as reflexões empreendidas pelas autoras se aproximam bastante dos resultados obtidos em nossa pesquisa, como apresentaremos ao longo da discussão dos dados deste estudo.

Gostaríamos de ressaltar que não existe determinismo quanto às decisões e mudanças nas escolhas e na atuação do professor, pois diversos fatores contingentes podem influenciar os processos. Parece-nos que, pela própria fluidez e descontinuidade da vida em si, não é possível estabelecermos relações de causa e efeito ou, ainda, seqüências de formação e atuação docente. Elementos diversos se interpõem e alteram o curso aparentemente natural dos fatos. Neste estudo, lidamos com as trajetórias de formação de dois alunos-professores, que estão, logicamente, inseridos em contextos sócio-históricos, culturais e econômicos que atuam sobre suas decisões e ações. Ao longo deste trabalho, refletimos sobre esses processos de idas e vindas, alterações e mudanças por que os participantes desta pesquisa passaram em seu processo de formação profissional.

A seguir, continuamos a discussão dos pressupostos teóricos deste trabalho, apresentando algumas contribuições de Vygotsky e da teoria sócio-histórico-cultural para o campo da educação, relacionando-as à formação de professores de LI.

1.2 A teoria sócio-histórico-cultural

A teoria sócio-histórico-cultural, também conhecida como teoria sociocultural e abordagem sociointeracionista, nasceu com Lev Semyonovytch Vygotsky, na Rússia, no início do século XX, em oposição às perspectivas biologicista e determinista, dominantes na Psicologia na época. Essas teorias preconizavam que o ser humano, como espécie ontogenética,¹² desenvolve-se exclusivamente a partir de sua maturação biológica, em detrimento de sua filogênese¹³ cultural. Vygotsky e seus colaboradores, por outro lado, centralizaram sua atenção no aspecto sócio-histórico do desenvolvimento humano, com base na constatação de que o homem se torna um indivíduo a partir de suas interações com o meio social.

Para Vygotsky, a interação com o outro e com o meio é essencial para que o homem construa e modifique o mundo e, nesse processo, também construa e modifique a si mesmo. O contexto sócio-histórico-cultural atua, assim, consideravelmente no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, pois entendemos que o homem não é, em si, um produto (pronto) que apenas vai consolidando suas capacidades e características inatas à medida que vai envelhecendo. Pelo contrário, como afirma Magalhães (2004, p. 68), “é nas e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, isto é, desenvolve o pensamento e a linguagem e constrói sua subjetividade”. Podemos entender, assim, que a relação com o social precede a relação com o individual e é mediada por diversos instrumentos utilizados pelo homem. Portanto, para que haja desenvolvimento e construção de conhecimento, é preciso que aconteça interação mediada.

Contudo, cabe definirmos, aqui, a natureza intrínseca do que vem a ser interação dentro da perspectiva vygotskiana. Por interação, não entendemos o mero contato entre as pessoas ou entre a pessoa e o ambiente ou um objeto. Contato não é interação. Da mesma forma, não se trata de uma via de mão única, em que um ensina e o outro aprende, um fala e o outro ouve, ou ainda, uma situação em que o indivíduo se assujeita e passa a funcionar como ponta mais fraca de um cabo de guerra. Por interação social,

¹² A ontogênese trata da história, do desenvolvimento e da evolução do ser como indivíduo, em termos de crescimento e maturação de suas estruturas e capacidades (VYGOTSKY, 1998).

¹³ A filogênese estuda a história do desenvolvimento e da evolução do seres humanos como espécie, um coletivo de indivíduos, abordando hipóteses acerca da constituição do homem como ser cognitivo e social (VYGOTSKY, 1998).

entendemos o processo ativo e reflexivo de comunicação e intercâmbio entre pessoas ou entre uma pessoa e o meio ou objeto.

Comumente ouvimos expressões como “adquirir”, “transmitir” ou “repassar” conhecimento. Tais palavras revelam uma perspectiva positivista que vê o conhecimento como produto, algo pronto que pode ser transportado de um lugar para outro, de uma mente para outra. Da mesma forma, os indivíduos envolvidos no processo de “transmissão” e “aquisição” são tomados em posições definidas e estanques, como aquele que faz e aquele que sofre a ação, ativo e passivo de um processo linear. Todavia, podemos chegar facilmente à conclusão de que tal perspectiva é, no mínimo, reducionista e ingênua.

Mais do que adquirido ou repassado como um produto, o conhecimento é construído através das relações que estabelecemos com as informações a que temos acesso. E essas informações chegam até nós por meio das inúmeras interações que estabelecemos com o mundo que nos cerca e com outros indivíduos (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011b). Conforme ressalta Vieira-Abrahão (2012, p. 460),

[u]ma perspectiva sociocultural entende que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social [...].

Construir conhecimento é um processo ativo e reflexivo de (re)estruturação da experiência vivida ou observada. Concordamos com Molon (2003, p. 111) ao afirmar que “a relação social não é composta de dois elementos, a relação social é uma relação dialética entre eu e o outro”. Assim, entendemos que as relações sociais são múltiplas, contraditórias e fluidas, pois as pessoas têm acesso ao mundo somente de forma indireta, ou mediata, em vez de direta ou imediata. Isso se aplica tanto em relação ao modo como as pessoas obtêm informações sobre o mundo e ao modo como agem sobre ele. Podemos entender, assim, que “o esquema não é pessoa-coisa (Stern), nem pessoa-pessoa (Piaget). Mas: pessoa-coisa-pessoa” (VYGOTSKY, 1996, p. 189).

Segundo Johnson e Golombek (2011b) e Wertsch, Del Río e Alvarez (1998) e outros tantos autores, a mediação constitui-se como o cerne da teoria sócio-histórico-cultural. Todavia, apesar de se tratar do pilar que sustenta toda a proposta de Vygotsky, encontrar uma definição para mediação em seus escritos é uma tarefa quase inviável.

Embora extremamente preocupado com a precisão conceitual em seus estudos, o autor não nos apresenta um conceito de mediação e isso se deve, exatamente, ao fato de a mediação não ser um conceito, mas o pressuposto que norteia todo o seu arcabouço teórico-metodológico (MOLON, 2003). Para Vygotsky (1998), a mediação é o próprio processo em si pelo qual o ser humano percebe e constrói a realidade. O autor toma emprestado de Marx a relação entre instrumento e trabalho e afirma que o signo linguístico desempenha, como instrumento mediador, papel similar ao que uma ferramenta (como um machado, por exemplo) exerce em um trabalho físico (VYGOTSKY, 1998). A linguagem tem papel fundamental nos processos de interação, pois, como exposto anteriormente, o esquema da interação social (pessoa-coisa-pessoa) depende do elemento semiótico.

Gostaríamos de ressaltar, entretanto, que não se trata de uma posição determinista. Ao contrário, entendemos tratar-se de uma postura dialética que concebe os instrumentos mediadores, sobretudo a linguagem, como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles. Cole (1990) e Johson e Golombek (2011b) entendem que à mediação subjaz intrinsecamente a noção de que o homem vive em ambientes (trans)formados por ferramentas mediacionais culturais que são, ao mesmo tempo, conceituais – por serem culturalmente embebidas de significado – e materiais – por congregarem substância física.

Em seus trabalhos, Vygotsky enfatiza o papel da linguagem como instrumento de mediação do desenvolvimento humano, pois, para o autor, “[o] pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 2005, p. 156-157). Nesta perspectiva, a linguagem atua não só como instrumento exterior de mediação, mas também como formatadora de estruturas internas e do próprio processo de construção e reconstrução dessas estruturas. A seguir, trataremos mais detidamente do processo de percepção e significação da realidade pela linguagem.

1.2.1 A percepção e a significação da realidade segundo a teoria sócio-histórico-cultural

Molon (2003, p. 102) afirma que “[a] mediação pelos signos, as diferentes formas de semiotização, possibilita e sustenta a relação social, pois é um processo de significação”. Entender a mediação como significação implica assumir que o homem constrói e atribui significados e sentidos a toda a realidade que o cerca, de forma objetiva ou não. Isso também implica assumir que a língua não apenas representa ou expressa a realidade, ela também a cria e ratifica. Podemos afirmar que é através da linguagem que nossa percepção se molda. Vygotsky (1998, p. 44) entende que “[a] percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento: por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância”. Refletindo sobre as formas de percepção do mundo pelo indivíduo, o autor conclui que a linguagem possibilita uma espécie de percepção analítica e sequencial, conceitual e categorizada, ligada a todo o restante da experiência psicológica e social do indivíduo.

Para Vygotsky (2005), o processo de significação da experiência se dá através da construção e transformação de conceitos. São esses conceitos, mais que os episódios ou a experiência em si, que são internalizados e se tornam conhecimento. A formação de conceitos pelo indivíduo é descrita como um processo sócio-histórico criativo e complexo em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte, uma série de operações que não seguem o modelo de uma cadeia associativa, mas são orientadas para um objetivo. Assim como os pensamentos, os conceitos formados pelo sujeito são dinâmicos e mudam, se transformam.

Mas essas transformações não são aleatórias ou, ainda, não são regidas exclusivamente pelo indivíduo. Tanto a construção quanto a transformação dos significados linguísticos são resultado de interações sociais dialógica e historicamente situadas. Portanto, os significados construídos e atribuídos à realidade operam como índices políticos e ideológicos. Embora esse aspecto político-ideológico da linguagem não tenha sido uma preocupação direta de Vygotsky, alguns adeptos de sua teoria desenvolveram mais detalhadamente essa discussão. Para Daniels (2002, p. 12),

a língua – o mais poderoso e penetrante dos dispositivos semióticos – funciona como uma ferramenta psicológica na construção da consciência individual. O social não se torna individual por um processo de simples transmissão. Os indivíduos constroem seu próprio sentido a partir de significados disponíveis socialmente. O discurso interior é o resultado de um processo de construção por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo. [...] A voz social se torna a voz interior.

Dessa forma, podemos compreender que a língua atua não somente na construção e expressão de conceitos, mas, e principalmente, nas maneiras como o indivíduo percebe, filtra e significa a realidade e a própria linguagem. Esses processos de significação não se dão de forma isolada ou individual, mas na e pela interação social mediada. Como discutido anteriormente, a linguagem tem papel fundamental na percepção que o indivíduo tem de si e do mundo.

Podemos nos apropriar das concepções vygotskianas de percepção e significação e transpô-las para o âmbito da educação e da formação de professores. Entendemos que o aluno-professor constrói sua percepção da docência a partir de suas experiências como aluno, dos inúmeros e variados contatos com a teoria acadêmica e, sobretudo, em sua prática nas aulas de estágio. O processo de significação da docência e do próprio idioma a ser ensinado-aprendido perpassa as percepções que o graduando elabora de si e do contexto macro que o envolve.

Pereira (2005), em sua pesquisa realizada em uma escola pública da periferia de uma cidade do interior de São Paulo, constata que as concepções do professor quanto ao ensino-aprendizagem de LI estão intimamente relacionadas com a forma como ele percebe e atua no processo educacional como um todo. As concepções do professor participante do estudo, conforme aponta a autora, influem na construção de sua identidade, não só como professor, mas como pessoa, pois a linguagem e, sobretudo, a LI, são vistas pelo docente como a maneira pela qual o indivíduo se expressa, “servindo não apenas a propósitos de expressão individual, mas também como uma ferramenta para a ‘dinâmica’ das relações entre os indivíduos” (PEREIRA, 2005, p. 93).

Como podemos perceber, as concepções que o professor possui acerca da LI interferem diretamente na constituição de seu fazer pedagógico, pois contribuem para a construção de suas percepções acerca do que é, em si mesmo, o ensino-aprendizagem de LI. Como defendido por Vygotsky (1998, 2005) e discutido ao longo deste trabalho, compreendemos que a língua atua não somente na construção e expressão de conceitos, mas, e principalmente, nas maneiras como o indivíduo percebe, filtra e significa a

realidade e a própria linguagem, especificamente, no nosso caso, o ensino-aprendizagem de LI. Esses processos de significação não se dão de forma isolada ou individual, mas na e pela interação social mediada.

Acreditamos ser essencial discutir e analisar mais detidamente as implicações que as considerações acerca da percepção e da reflexão propostas pela abordagem sócio-histórico-cultural podem ter. No caso específico desta pesquisa, os alunos-professores foram motivados a falar e a escrever sobre suas experiências ao longo de todo o semestre letivo, tanto na universidade quanto nas escolas-campo e também em momentos dedicados mais especificamente à reflexão. O principal objetivo de levar os acadêmicos a se expressarem linguisticamente foi possibilitar que eles pudessem construir e reconstruir significados sobre suas experiências e, assim, atribuir, internalizar e ressignificar sentidos relativos à docência em LI.

A seguir, apresentamos e discutimos algumas contribuições da teoria sócio-histórico-cultural para o campo de estudo focalizado neste trabalho.

1.2.2 Algumas contribuições da teoria sócio-histórico-cultural para a formação de professores de LE

Alguns pesquisadores (JOHNSON, 2006; 2009a; 2009b; JHONSON; GOLOMBEK, 2011b; MAGALHÃES, 2001, 2002, 2004; SANTOS, 2007; TOSTES, 2013; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, entre outros) destacam a importância da interação em diversos níveis e com diferentes sujeitos (alunos, colegas, professores, supervisores etc.) para o desenvolvimento profissional dos professores. Refletindo sobre as contribuições que a teoria sócio-histórico-cultural pode oferecer aos trabalhos na área da formação de professores, Liberali (2010, p. 20) afirma que

[n]a área da formação crítica de educadores, essa perspectiva torna-se fundamental, uma vez que os sujeitos são vistos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo.

Nesse sentido, corroboramos a afirmação da autora e acrescentamos a observação de Vieira-Abraão (2012, p. 462) de que

[u]ma perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas reconhece que a formação de professores não é somente um processo de aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares, o que significa que o agenciamento humano é essencial nessa perspectiva [...].

Segundo Nóvoa (1992, p. 4), “[m]ais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Por tratarmos, neste estudo, da formação pré-serviço de dois alunos-professores de inglês, partimos da premissa de que, trabalhando em dupla e interagindo com os demais colegas, com a professora orientadora, com a professora titular das turmas e com os alunos das classes em que realizam o estágio, os acadêmicos tiveram oportunidades de compartilhar e co-construir, colaborativamente, experiências e conhecimentos relevantes para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Santos (2007), em sua pesquisa com quatro professoras sobre o planejamento colaborativo de aulas de inglês, aponta que a interação entre as participantes e a troca de experiências foi importante para o desenvolvimento profissional de todas elas, em níveis que transcenderam o linguístico e o didático. A autora mostra que as dificuldades evidenciadas pelas professoras, relativas ao planejamento de aulas em si, mas também, e principalmente, ao seu nível de proficiência na língua, foram aos poucos sendo superadas com o auxílio de todas. Além disso, a insegurança e o constrangimento demonstrados pelas professoras, no início da pesquisa, cederam lugar a uma relação de confiança, amizade e respeito. Os resultados apresentados por Santos (2007) corroboram e dão força à defesa de Figueiredo (2006) acerca das vantagens da aprendizagem colaborativa, e à constatação de Silva (2012, p. 29) de que “aprendizes que trabalham colaborativamente tendem a estender esse modo de agir para suas famílias e grupos da comunidade onde vivem, geralmente como uma forma de viver e de lidar com outras pessoas”.

Outra defesa da importância da interação para a formação de professores é feita por Pessoa (2002), que nos chama atenção para um fenômeno negativo e muito frequente: a solidão pedagógica. Para a autora, da forma como se configura comumente a educação, o trabalho do professor é muito solitário, principalmente nas escolas públicas e, especialmente, entre os professores de LE. Tal fenômeno se deve a múltiplas causas, destacando-se: a rotina escolar, a falta de tempo e o horário de trabalho dos professores, a existência de apenas um professor de LE na escola, o currículo, a

estrutura física de muitas escolas, o fato de coordenadores pedagógicos terem pouco conhecimento sobre ensino-aprendizagem de LE, entre outros fatores. Assim, podemos constatar que “o professor está sozinho com seus problemas e dilemas, contando, na maioria dos casos, apenas com os próprios recursos e prescindindo de veículos interpessoais disponíveis para fins de estímulo, mudança ou controle” (SARASON, 1982, p. 162,¹⁴ citado por PESSOA, 2002, p. 42).

Em se tratando, sobretudo, de professores pouco experientes ou, como no caso deste estudo, de alunos-professores em formação inicial, a insegurança, a ansiedade, as dúvidas e a frustração em relação ao fazer pedagógico podem ser imensamente aumentadas com o isolamento e a falta de apoio, o que pode levar, como afirma Ur (1996), até ao abandono da profissão. Nesse sentido, Pessoa (2002) indica que o trabalho colaborativo ajuda-os a mitigar seus problemas e a compartilhar experiências e tem uma função de afirmação identitária da profissão e das teorias práticas¹⁵ dos docentes, além de se tratar de importante ato político.

No entanto, nem sempre a interação com os colegas e, em especial, com os supervisores, é percebida pelo aluno-professor em formação como apropriada ou positiva, como destaca Tostes (2013). Sabemos que as relações de poder e hierarquia permeiam intensamente os fenômenos da sala de aula e a própria posição de pretensa superioridade do professor pode atuar negativamente na interação. No entanto, como afirma Paiva (2010, p. 205), isso “não anula a importância do papel do outro na aprendizagem, mas nos faz ver o contexto social não apenas como ambiente de cooperação, mas, também, como arena de conflitos e de frustrações”. Nesse sentido, apresentamos algumas discussões relativas a três estudos realizados no Brasil sobre a formação de professores, com foco na mediação.

Em sua pesquisa com alunos estagiários, Ortenzi (1999) analisou as interações de acadêmicas de Letras com seus colegas e com duas professoras da disciplina de estágio, denominadas, na pesquisa, como “professoras-mediadoras”. Percebemos, durante a análise dos dados apresentados pela autora, que a presença e a interferência das professoras-mediadoras é fundamental para que as alunas percebam e entendam determinados assuntos, e que a colaboração das colegas faz-se primordial para o despertar de questões muitas vezes encobertas ou desconhecidas das alunas-professoras

¹⁴ SARASON, S. B. *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon, 1982.

¹⁵ Teorias práticas são definidas por Pessoa (2002, p. 36) como “as sínteses dinâmicas de conhecimentos e crenças a que os professores recorrem para interpretar o currículo e colocá-lo em prática”.

quanto a sua própria prática, abordagem de ensinar e mesmo competência(s). Contudo, a autora narra alguns episódios de desentendimento entre as participantes do estudo. As acadêmicas percebem-se numa relação de conflito, como se estivessem sob ataque por parte de outras colegas e das orientadoras, chegando a picos de intimidação, raiva e choro.

O mesmo pode ser observado na pesquisa desenvolvida por Magalhães (2001) sobre o planejamento de aulas por parte de alunas-professoras. As interações entre as estudantes e o orientador de estágio são descritas pelo autor como não igualitárias, com a exacerbação das relações de poder e a assunção de posições de ataque e defesa por parte dos interlocutores. Devido, talvez, à abordagem um tanto direta e um pouco indelicada por parte do orientador, as alunas se sentiram ofendidas, atacadas, e partiram para uma postura de defesa. O autor utiliza constantemente termos como “luta”, “competição”, “ataque”, “rivalidade” e “hostilidade” ao analisar as interações entre as alunas e o orientador. Essa postura competitiva dos participantes acaba vetando possibilidades de maior desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que se afasta da proposta de interação colaborativa defendida por Figueiredo (2006). A respeito das interações entre professores e supervisores, Tostes (2013) defende que é necessário que se abandone “definitivamente seu caráter controlador e fiscalizador para se transformarem em focos de discussão e reflexão que ratificam ou redirecionam o fazer pedagógico em busca de ações repensadas de educação” (p. 202).

Reis (1999) parece presenciar o processo contrário ao discutido por Magalhães (2001) e Ortenzi (1999). A autora nos apresenta um estudo em que a orientadora assume um diálogo paternalista e reducionista para com os alunos. A pesquisa de Reis (1999) focalizou a formação de uma professora-orientadora e teve por objetivo compreender como ela encara as expectativas e necessidades dos alunos-professores, as exigências do curso e do mercado de trabalho e a realidade da universidade. Na ânsia por compreender e respeitar as necessidades e limitações dos alunos, a orientadora tende a amenizar demasiadamente as dificuldades e os problemas e termina por baixar suas exigências e metas para com a turma, uma atitude contraditória já que ela declara que pretende formar professores competentes e capazes.

O que podemos depreender das pesquisas discutidas é que a interação e a mediação são fundamentais para a formação do professor de LE e para seu desenvolvimento profissional. Todavia, o professor orientador, por ser, geralmente, o condutor desse processo de formação, deve se atentar para a sua postura como

colaborador dialógico. Não é a sua presença ou sua intervenção que promoverão, necessariamente, a construção de conhecimentos por parte dos alunos-professores, mas o processo interativo e a mediação em si. Como aponta Molon (2003), não é a presença do outro, sua corporeidade e interferência que estabelecem a relação mediada. Ela ocorre por meio dos signos, da palavra. “A mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação” (MOLON, 2003, p. 102). Por lidar essencialmente com a linguagem, em diferentes níveis, o professor de LE precisa estar consciente dos papéis que a língua exerce como mediadora e construtora das experiências e, conseqüentemente, da realidade.

A seguir, apresentamos e discutimos alguns pontos relativos à visão vygotskiana de educação, relacionando-a ao ensino-aprendizagem de LI.

1.2.3 A perspectiva vygotskiana de educação e o ensino-aprendizagem de LI

Conforme afirma Ivic (1994), Vygotsky foi um ótimo e muito ativo professor que tomou parte em várias instituições e instâncias responsáveis pela educação na Rússia ao longo de sua breve vida. Sua preocupação com as implicações pedagógicas de suas teorias perpassa todo o seu trabalho, embora ele não tenha tido tempo de desenvolver algumas ideias e propostas. Como aponta Magalhães (2012), a visão vygotskiana do processo educacional tem como alicerce a prerrogativa de que a aprendizagem se dá pela experiência, isto é, aprender é um ato social e historicamente situado, mas eminentemente pessoal. Para Vygotsky (2010 [1920],¹⁶ p. 64), “no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque”. Isso implica que a relação entre ‘ensino’ e ‘aprendizagem’ assume outros contornos: não mais como emissão-recepção, mas como mediação e construção.

Prestes (2010) tece importante reflexão acerca do conceito de ensino-aprendizagem proposto por Vygotsky. Segundo a autora, em russo, o termo utilizado pelo autor é “*obuchenie*”, que tem sido traduzido como “aprender”, mas que remete a uma ideia muito mais ampla, que nos escapa no vocábulo em português. Prestes (2010)

¹⁶ Neste trabalho utilizamos a terceira edição brasileira do livro *Psicologia pedagógica*, cujo original, em russo, data de 1920.

nos apresenta o esclarecimento proposto em uma edição norte-americana do livro *Obras reunidas* a respeito desse termo.

O termo que é traduzido aqui como “instrução” (obuchenie) foi traduzido em outros textos como “aprendizagem”. Nenhuma dessas palavras inglesas é uma tradução inteiramente adequada do termo russo. Obuchenie é a forma nominal associada ao verbo ativo učit’, (“to teach”) e ao verbo reflexivo učit’sia (“to be taught”, “to learn through instruction”, “to study”). Assim, o termo obuchenie parece-nos implicar o processo ensino-aprendizagem envolvido na instrução; não meramente a ação do instrutor ou do aprendiz. (RIEBER; CARTON, 1987, p. 388,¹⁷ nota 11, citado por PRESTES, 2010, p. 184).

Dentro de uma perspectiva vygotskiana, não é possível falarmos em ensino e em aprendizagem como categorias ou atividades distintas. Salientamos essa ideia para enfatizar a nossa escolha, neste trabalho, pelo uso do termo “ensino-aprendizagem”, como nome composto, inseparável. Ressaltamos, ainda, que uma análise superficial desses preceitos pode levar o leitor à conclusão de que Vygotsky entende a educação como um processo estritamente pessoal e interno. Entretanto, ao problematizar a educação e o papel do professor no processo educacional, Vygotsky parte da premissa de que “toda educação é de natureza social, queira-o ou não” (VYGOTSKY, 2010, p. 63) e tece alguns apontamentos em relação às teorias pedagógicas que pressupõem uma neutralidade e uma artificialidade ao contexto escolar. Para o autor, “a educação em todos os países e em todas as épocas sempre foi social, por mais anti-social que tenha sido em sua ideologia” (VYGOTSKY, 2010, p. 64). Isso implica entender que ensinar e aprender são, essencialmente, ações políticas de sujeitos inseridos em realidades sociais, históricas e ideológicas.

Evidenciando e ratificando sua filiação marxista, Vygotsky estabelece os parâmetros de uma proposta educacional social e politicamente engajada, com vistas à formação do indivíduo como sujeito consciente e à transformação social. O autor assevera que

a educação teve caráter de classe sempre e em qualquer parte, independentemente de seus apólogos ou apóstolos terem ou não consciência desse fato. Ocorre que, na sociedade humana, a educação é uma função social perfeitamente definida, sempre orientada pelos interesses da classe dominante, e a liberdade e a independência do pequeno meio educativo artificial em face do grande meio social são, no fundo, liberdades

¹⁷ RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Ed.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1987.

convencionais e independências muito relativas dentro de espaços e limites estreitos. (VYGOTSKY, 2010, p. 75)

A grande questão que se interpõe, então, é estabelecer claramente os verdadeiros limites dessa independência. Para o autor, a artificialidade atribuída à e assumida pela escola é o maior problema para se chegar a uma resposta satisfatória a esse questionamento.

As diversas concepções e abordagens pedagógicas,¹⁸ ao longo dos séculos, embebidas de ideologias diversas – mas sempre elitistas – e a própria configuração da sociedade capitalista acabaram por estabelecer uma polarização entre a escola e o mundo, entre a “vida escolar” e a “vida real”, como se a escola não fosse parte da vida, das práticas sociais. Distanciar a escola da vida não faz sentido, na visão vygotskiana, uma vez que, obviamente, “o processo pedagógico é a vida social ativa” (VYGOTSKY, 2010, p. 461). Vygotsky propõe, então, que essas cercas ideológicas que isolam a escola sejam derrubadas, pois “[n]o fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela se irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo.” (VYGOTSKY, 2010, p. 461). Entendemos que a concepção educacional vygotskyana aproxima-se do que temos exposto e defendido neste trabalho em relação à importância da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em sua proposta de educação social e politicamente engajada, Vygotsky (2010) elenca e discute alguns papéis comumente atribuídos aos e assumido pelos professores, também discutidos e revisados por Magalhães (2012). Primeiramente, o autor nos apresenta a visão do professor como executor de tarefas pré-determinadas, como operário mecânico ou “peça da máquina educacional” (VYGOTSKY, 2010, p. 67), aquele que simplesmente executa o que é ordenado, funciona como mero elemento de um sistema, sem valor intrínseco além do de sua utilidade funcional, passível de ser

¹⁸ Saviani (2005) traça um breve histórico das principais abordagens e concepções pedagógicas, desde a Pedagogia Platônica, da Grécia antiga, à Pedagogia Histórico-Crítica, proposta nos dias atuais. O autor propõe que as diferentes concepções e abordagens de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: as diversas modalidades de Pedagogia Tradicional, religiosas ou leigas, que priorizam a teoria em detrimento da prática; e as inúmeras vertentes da Pedagogia Nova, que subordinam a teoria à prática. Rodrigues (2010), por sua vez, propõe quatro grandes categorias de abordagens e concepções pedagógicas: Pedagogia Tradicional, que “priorizava a teoria sobre a prática focando sua metodologia nos métodos de ensino” (p.1), revelando-se, sobretudo, nas vertentes religiosas de catequização e ensino e estendendo-se até hoje nos métodos tradicionais; Pedagogia Renovadora, “que priorizava a prática sobre a teoria, tendo como questão principal ‘como aprender’” (RODRIGUES, 2010, p. 1); Pedagogia Produtivista, “inspirada na Teoria do Capital Humano, colocando a educação subordinada à economia, sendo que mais tarde foi aperfeiçoada para a formação da cidadania” com “ênfase nas capacidades e competências [...] como condição à empregabilidade do indivíduo” (RODRIGUES, 2010, p. 1); e Pedagogias Contra-hegemônicas, que, em oposição aos ideias da Teoria do Capital Humano, defendem “a educação como mediação no seio da prática social, afirmando que teoria e prática são indissociáveis” (RODRIGUES, 2010, p. 1).

facilmente substituído. Em seguida, temos a noção de professor como “instrumento da educação”, que atua de forma material no processo educacional, mas, objetivado e passivo, apenas reproduz modelos, como “um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita” (VYGOTSKY, 2010, p. 448).

A essa noção, Vygotsky (2010) acrescenta outras ideias bastante difundidas: o professor como babá que cuida das crianças com calor, ternura e preocupação, substituindo, muitas vezes, a mãe e a família; o professor estojo, que é envolvido de tal forma pelos conteúdos que ensina, como um estojo envolve os lápis, que este acaba devorando sua vida inteira e o homem deixa de existir; e o professor como sacerdote, que tem a missão bela e sagrada de guiar o espírito dos jovens e não deve, de modo algum, se envolver nos assuntos mundanos, como preocupações com dinheiro, emprego, política etc.

Vygotsky (2010) refuta todas essas ideias e advoga que “a mais importante exigência que se faz a um professor [...] é a de que ele deixe inteiramente a condição de estojo e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida” (VYGOTSKY, 2010, p. 449). Para o autor, o foco do processo educacional deve ser o aluno, cabendo ao professor as funções de organizador, regulador e controlador do ensino-aprendizagem, isto é, ser “os trilhos por onde se movimentam com liberdade e independência os vagões, que recebem dele apenas a orientação do próprio movimento” (VYGOTSKY, 2010, p. 64).

Entretanto, embora o aluno seja a figura central do fazer pedagógico, isso não implica menosprezar o professor. Ao contrário, Vygotsky (2010) destaca o valor do docente e defende que “[s]e o mestre é importante para agir imediatamente sobre o aluno, ele é onipotente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social” (VYGOTSKY, 2010, p. 65). Por sua vez, o meio social é entendido como a alavanca do processo educacional, e cabe ao professor dar direção a esta alavanca. Ressaltamos, porém, que, ao afirmar que o professor atua como operador da alavanca, Vygotsky de forma alguma iguala o fazer docente à noção tecnicista e mecânica do trabalho de um operário. Pelo contrário, ele defende que o trabalho do professor é necessariamente “criador, social e vital” (VYGOTSKY, 2010, p. 456).

Nesse sentido, passamos, a seguir, a algumas reflexões acerca da LI no cenário mundial corrente e, especialmente, de seu ensino-aprendizagem no Brasil.

1.3 A LI e o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil

No curso da história, é possível observar que as línguas têm sido usadas como armas políticas de dominação ou de insubordinação. A própria noção de língua está muito atrelada às ideias de identidade e unidade nacionais, e os idiomas têm funcionado como mecanismos ideológicos de construção e manutenção de práticas sociais e discursivas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; SCHMITZ, 2012). Atualmente, os papéis sociais da LI no contexto da sociedade globalizada têm sido amplamente discutidos. Acreditamos que é impossível separar o inglês dos fenômenos de colonização e dominação (tanto material – territorial e econômica – quanto cultural e ideológica) empreendidos pela Inglaterra e pelos Estados Unidos (EUA) e, da mesma forma, defendemos que o ensino-aprendizagem deste idioma deve pautar-se por reflexões e discussões de ordem crítica. A seguir, discutimos mais a fundo esses assuntos.

1.3.1 Sentidos atribuídos à LI

Ao longo das últimas décadas do século XX, a LI tem assumido *status* de língua internacional, global ou franca, como propõem Crystal (2003, 2009), Figueredo (2007), Jenkins (2007, 2012), McKay (2002), Murray (2012), Schmitz (2012) e diversos outros estudiosos. Segundo Figueredo (2007, p. 28-29), para que uma língua seja considerada internacional ou global, “o importante não é possuir o maior número de falantes nativos, mas, sim, estar presente em vários países e assumir um lugar de destaque em suas relações sociais, culturais, educacionais, políticas e diplomáticas”. Isso pode ocorrer quando tal língua é estabelecida como idioma oficial do país ou quando é a principal LE ensinada nas escolas. Por ser considerada global, a LI é tida por muitos como língua franca, por mediar as relações internacionais e mesmo nacionais em contextos de multilinguismo. Por língua franca, entende-se “uma língua auxiliar utilizada para comunicação entre diferentes grupos, em que cada um possui um determinado sistema linguístico” (FIGUEREDO, 2007, p. 31), que pode ser uma língua internacional ou não.

Todavia, entender a LI como língua internacional, global ou franca traz implicações ideológicas sérias, pois isso constrói, expressa e ratifica uma noção de

neutralidade e naturalidade, como se a língua existisse por si só, independentemente de seus falantes e de toda sua historicidade, ou como se fosse, “uma língua emergente que existe *por direito próprio*” (JENKINS, 2007, p. 2, grifos da autora). Tem-se a falsa impressão de que se trata de mero acaso o inglês gozar desse *status*. No entanto, defendemos que não se trata de “o inglês aparecendo sempre no lugar certo na hora certa durante esses últimos 400 anos aproximadamente”, como defende Crystal (2009). Trata-se, obviamente, de intrincadas relações de poder que têm sido construídas e reforçadas ao longo dos últimos séculos, sobretudo a partir de meados do século XVIII, com a ascensão do império britânico, e, posteriormente, do império norte-americano e todo o seu poderio militar, econômico e cultural.

Analisando as maneiras como a LI é adquirida e utilizada ao redor do mundo, Kachru (1985) propõe uma classificação dos países usuários de inglês em três círculos concêntricos. A seguir, apresentamos uma figura, adaptada de Kachru (1985), que ilustra a proposta do autor:

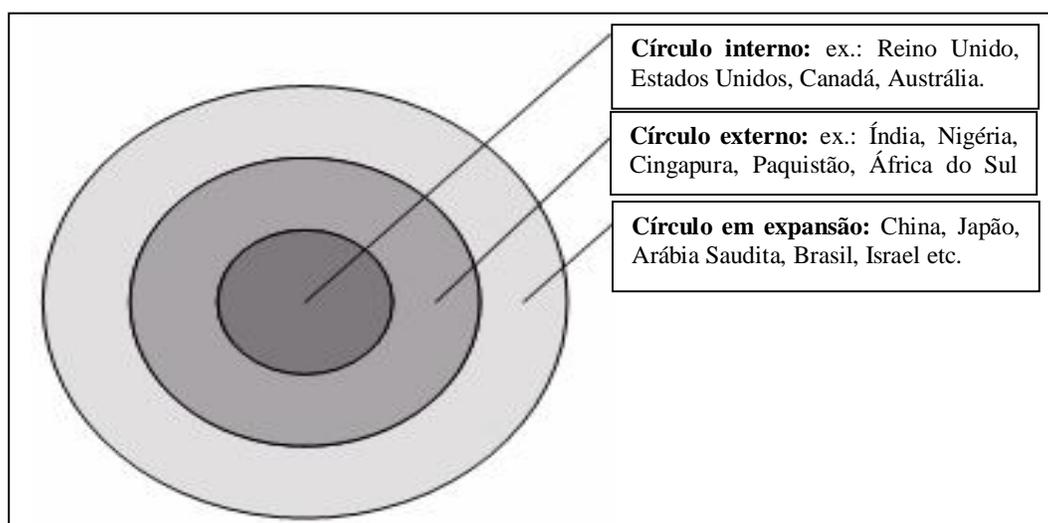


Figura 1.2: Modelo dos círculos concêntricos (Adaptado de Kachru, 1985)

Como podemos observar, o círculo interno inclui os países onde o inglês é falado como primeira língua. No círculo externo, encontram-se as nações em que o idioma é reconhecido oficialmente como segunda língua. Por sua vez, o círculo em expansão envolve todos os países que reconhecem a importância do inglês como língua internacional. Todavia, embora Kachru (1985) afirme se tratar de uma classificação de usos da LI, podemos perceber que os critérios de divisão das nações se assentam muito mais em fatores socioeconômicos que linguísticos. No círculo interno, há apenas países

ricos, enquanto os outros dois círculos são compostos majoritariamente por países periféricos.

Nesse sentido, Phillipson (2003) apresenta duras críticas ao modelo proposto por Kachru e propõe um novo esquema. Para o autor, há apenas dois grupos: os países centrais de língua inglesa, que seriam aqueles cujo grupo dominante é formado por falantes nativos do inglês; e os países periféricos de língua inglesa, nos quais se encontram tanto as nações que reconhecem oficialmente a língua quanto os países que a tratam como LE.

No entanto, a interpretação de Phillipson (2003) também nos parece equivocada, pois utilizar o falante nativo como critério para classificação dos países reforça o caráter geopolítico e socioeconômico da divisão. Autores como Figueredo (2007), Murray (2012), Rajagopalan (2011) e Schmitz (2012), entre outros, tecem importantes e profundas reflexões acerca das propostas de divisão nos círculos concêntricos e concluem que se trata de uma visão geopolítica excludente e preconceituosa. Devemos ressaltar o fato de que, atualmente, há mais falantes não-nativos que nativos de inglês, como discute Murray (2012), e isso deve ser levado em consideração ao discutirmos os sentidos que são atribuídos à LI e aos seus falantes. Para Schmitz (2012), isso altera a percepção dos círculos, pois “o fluxo pode ser do círculo interno para o externo, mas a(s) direção(ões) podem, de fato, mudar devido à globalização da língua” (SCHMITZ, 2012, p. 257).

Rajagopalan (2011) argumenta que o contraste entre os círculos reforça a ideologia de colonização e imperialismo, pois o círculo interno, composto por países ricos, é contraposto aos outros dois grupos, majoritariamente formado por países principalmente da África e da Ásia, que foram colonizados pela Grã-Bretanha em processos violentos de dominação. Outro fator a ser apontado é que a própria noção de colonização, na divisão dos círculos, é permeada por sérias questões de poder geopolítico. Como podemos observar, EUA e Canadá, por exemplo, também foram, por sua vez, colônias do império britânico e, mesmo assim, figuram no círculo interno, ao passo que outras colônias estão agrupadas em outra categoria.

O imperialismo linguístico, como afirma Phillipson (2003), é mais uma faceta da dominação socioeconômica e política. Contudo, essa relação entre língua e dominação não pode ser analisada apenas superficialmente, como uma via de mão única ou como causa e efeito, uma vez que não se trata de uma questão meramente linguística. Como salienta Figueredo (2007, p. 32-33),

a língua inglesa por si mesma não é a causadora de todas essas questões apontadas como nocivas em meio ao processo de globalização, mas os que fazem uso dela com o intuito negativo de impor seus interesses ideológicos de dominação é que a colocam, muitas vezes, como a propulsora de estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais injustas.

Pennycook (2007) amplia essa discussão e defende que a ideia do inglês como língua internacional está ancorada em mitos sobre seu *status* e seus papéis sociais. O autor assume uma perspectiva barthesiana para explicar a natureza mítica da LI e entende que mito tem a função de dar uma justificativa natural a uma intenção histórica, fazendo-a parecer eterna, apagando a memória do que um dia foi. Este é “o próprio princípio do mito: transforma a história em natureza” (BARTHES, 2001, p.150), porque “a causalidade é artificial, falsa, mas consegue, de certo modo, imiscuir-se no domínio da Natureza” (BARTHES, 2001, p. 152). O mito purifica a construção intencional, torna-a inocente e natural e confere a ela um *status* de verdade que não precisa de explicação. Assim, a invenção passa a ser fato. Ndebele (1987, p. 3-4,¹⁹ citado por PENNYCOOK, 2007, p. 90), advoga que “o próprio conceito de uma língua internacional, ou mundial, foi uma *invenção* do imperialismo ocidental” e, “o inglês como uma língua internacional (ILI) foi/tem sido criado, promovido e sustentado para o benefício dos poderes do ocidente, do capitalismo global, do mundo desenvolvido, do centro sobre a periferia, ou da ideologia neoliberal” (PENNYCOOK, 2007, p. 90).

Estamos rodeados, hoje em dia, por inúmeros discursos que repetem constantemente o mito da onipresença do inglês como língua global que conecta o mundo. A LI é vista como um ente natural, presente entre nós de forma espontânea, como parte integrante do espaço geográfico. Essa naturalização da LI faz emergir e reforça um discurso e uma ideologia do contato inevitável e da aprendizagem por osmose, como se a mera exposição ao idioma fosse suficiente para sua aquisição ou, ainda, como se estar exposto fosse igual a tomar parte. Molon (2003), a respeito da premissa vygotskiana de que a significação do mundo se dá pela mediação semiótica, enfatiza que não basta a presença material do elemento linguístico-semiótico para que haja mediação, pois a interação é um processo ativo, e não passivo ou do tipo osmótico. Em relação à perspectiva da aprendizagem osmótica de inglês, Barcelos (1999) argumenta que se trata de uma crença comum entre alunos em formação inicial no curso

¹⁹ NBDELE, N. S. The English language and social change in South Africa. *The English Academy Review*, v. 4, p. 1-16, 1987.

de Letras, que acreditam que é necessário estar cercados de materiais e informações na LI, como se a exposição ao idioma, e não a atuação ativa na construção de sua própria aprendizagem, garantisse a aquisição.

Os meios de comunicação, as escolas e a própria linguística aplicada (LA) reiteram os bordões da importância de saber inglês para alcançar sucesso profissional e acadêmico e de que o mundo inteiro fala inglês. Estabelece-se nitidamente uma relação de inclusão e exclusão via língua, e não podemos deixar de ressaltar que “[e]xclusão é um sinônimo contemporâneo para pobreza em um mundo no qual as desigualdades aumentam vertiginosamente” (MOITA LOPES, 2005, p. 2). É inegável que a LI pode proporcionar ao indivíduo possibilidades de crescimento e desenvolvimento não só cultural, mas também material. Vivemos, hoje,

[e]m um mundo cada vez mais dividido entre aqueles que têm acesso à informação e a conhecimento em escala mundial, e, portanto, a maiores oportunidades de aprender, e aqueles que vivem limitados a informações e conhecimentos locais, e, portanto, a menores chances de ampliar seus horizontes [...]. (MOITA LOPES, 2005, p. 2)

Todavia, ao mesmo tempo em que pode promover o acesso à informação e a inclusão social dos sujeitos, a LI pode operar como barreira excludente. Uma percepção do inglês como ferramenta de acesso a conhecimentos e informações, numa perspectiva instrumental, seria uma interpretação no mínimo ingênua das relações ideológicas que perpassam o idioma. A LI não é apenas uma ferramenta neutra que possibilita ao indivíduo a realização de tarefas específicas, como preconiza a abordagem instrumental de ensino-aprendizagem de inglês (CELANI, 2005). Trata-se de “um dos bens simbólicos mais valorizados no Brasil e em grande parte do mundo” (MOITA LOPES, 2005, p. 2).

A esse respeito, Fairclough (2001) nos fornece o conceito de comodificação. Para o autor, trata-se do processo no qual domínios e instituições sociais que não se relacionam à produção e ao consumo de bens, numa concepção mercantil, passam a ser concebidos dentro de uma lógica de mercado, “definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255). Esse fenômeno, apesar de não ser novo, intensificou-se mais recentemente com a globalização e a mitificação do inglês como língua internacional. A LI passou a ser vista segundo uma lógica do capital, como “uma mercadoria como outra qualquer” e “também símbolo de *status* e poder, apesar de sua grande vulgarização.” (MOITA

LOPES, 2005, p. 4). A relação com a LI migrou de um polo essencialmente linguístico que percebia a língua como sistema abstrato de signos ou ainda como ferramenta instrumental de mediação, para uma posição central na engrenagem capitalista, como mercadoria ou produto que deve ser comercializado aos clientes (FAIRCLOUGH, 2001).

A LI é associada a noções de desenvolvimento e riqueza e saber inglês é visto como passaporte para o progresso. Segundo Simas (2007, p. 40), trata-se de um “desejo das classes médias” de ascensão econômica e social que pode ser conquistada e/ou facilitada pelo domínio da LI, relacionando o inglês às ideias de progresso, sucesso e desenvolvimento. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o inglês como língua internacional, mais que um mito, funciona também como herói mítico que apresenta a

promessa de desenvolvimento social e econômico para todos aqueles que o aprenderem (ao invés de uma língua amarrada a posições de classe e possibilidades de desenvolvimento muito particulares [...], que cria barreiras tanto quanto apresenta possibilidades). [...] Essa coisa chamada inglês conspira com muitos dos perniciosos processos de globalização, ilude muitos aprendizes através de falsas promessas que traz de ganho social e material, e exclui muitas pessoas por operar como um dialeto de classe excludente, favorecendo a pessoas, países, culturas e formas de conhecimento em particular. (PENNYCOOK, 2007, p. 101)

A essa suposta neutralidade do inglês como língua internacional e idioma do progresso, se opõe a realidade de grande parte das populações mundiais que têm suas vidas dificultadas pela imposição, ideológica e material, da necessidade de saber o idioma para ter acesso a educação e emprego. Segundo afirma Phillipson (2006, p. 13), “bem mais que metade da humanidade e dos falantes da maior parte das línguas do mundo são ignorantemente incapazes de funcionar em inglês”. Todavia, acreditamos, assim, como defende Schmitz (2012, p. 257), que “aqueles que buscam aprender inglês, mas estão excluídos com base em razões socioeconômicas, podem, na verdade, não estar em um estado de ignorância”. Portanto, não se trata de ignorância, mas de um acentuado processo de exclusão social.

Não defendemos aqui, é claro, uma postura de que não é necessário de modo algum saber inglês, ou ainda de que o inglês traz apenas malefícios em seu bojo. Pelo contrário, concordamos que saber inglês pode, de fato, abrir muitas portas. O que pretendemos apresentar e defender é que uma relação ‘inglês igual a sucesso’ é, no mínimo ingênua ou, no nosso entendimento, deliberadamente enganadora, pois

[e]nquanto o inglês abre portas para alguns, ele é simultaneamente uma barreira para a aprendizagem, o desenvolvimento e o emprego de outros, e, assim, deixa de fora muito mais do que deixa entrar. Os mitos acerca do inglês como uma língua de oportunidade, avanço e igualdade são crenças que têm efeitos profundos para a (má) educação de muitos ao redor do mundo. (PENNYCOOK, 2007, p. 103)

Obviamente, as discussões e os problemas levantados por Pennycook sugerem um abalo profundo nas bases da linguística moderna, que “tem sido construída sobre um mito” (PENNYCOOK, 2007, p. 108), da LA, do ensino-aprendizagem de LI e da formação de professores de inglês. Contudo, o ponto crucial salientado pelo autor, e que gostaríamos de frisar, é o fato de que, embora essas construções ou mitos sejam imateriais em sua essência, seus efeitos são muito reais e têm grande impacto na vida das pessoas. Portanto, defendemos que se faz urgente que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI percebam, reflitam e construam consciência crítica a esse respeito. A seguir, abordaremos mais especificamente o contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de LI.

1.3.2 O ensino-aprendizagem de inglês no Brasil

Schmitz (2012, p. 253) é enfático ao afirmar que “não há dúvida de que o ensino de língua inglesa para as nações hegemônicas é um empreendimento multimilionário” (p. 253). Acreditamos que o mesmo raciocínio é válido também para o contexto brasileiro. Hoje, podemos observar no Brasil uma enorme quantidade de cursos livres de LI, além da presença quase unânime desse idioma nas escolas regulares com a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem de LE do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Barcelos (2011b) discute o contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de inglês e afirma que o ensino-aprendizagem de inglês nos cursos de idiomas tornou-se um “negócio poderoso das franquias de escolas de línguas em todo país” (BARCELOS, 2011b, p. 304), existindo mesmo uma “indústria de inglês”. Rajagopalan (2004, p. 12), refletindo a esse respeito, afirma que

[a] língua inglesa é um grande negócio no Brasil, assim como nos demais países da América Latina e, pensando bem, no resto do mundo. O inglês, pode-se dizer, não é só uma língua; é uma mercadoria em torno da qual está sendo construído um poderoso fetichismo, que os demiurgos do mundo do marketing rapidamente passaram a explorar.

A percepção da LI como *commodity* (FAIRCLOUGH, 2001) ou bem simbólico (MOITA LOPES, 2005; BARCELOS, 2011), abre margem a uma comercialização do ensino-aprendizagem de inglês. A relação que se estabelece é muito mais mercadológica que educacional, e ensinar inglês passa a ser visto, de um lado, como fonte de renda para os professores e, de outro, como forma de gerar lucro para os donos das escolas. A escola torna-se estabelecimento comercial, a LI constitui o produto, o aluno é o cliente e o professor passa a ser aquele que realiza o serviço ou entrega o produto vendido pela escola. Dessa forma, “[p]rodutor(a), produto e consumidor(a) são reunidos como co-participantes em um estilo de vida, uma comunidade de consumo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 259).

Essa relação entre LI e mercado reifica a língua e a transforma em mercadoria, bem simbólico de consumo e negociação. Tal perspectiva é, em grande medida, construída e reforçada pelas propagandas das escolas de inglês, amplamente veiculadas nos meios de comunicação. A esse respeito, Barcelos (2011b) afirma que os sentidos produzidos por esses textos publicitários são, em geral, construídos em torno de uma idealização da LI como passaporte para o mercado de trabalho, para o sucesso social e financeiro. Os comerciais procuram destacar os constrangimentos que o fato de não saber falar inglês pode causar, enfatizando, assim, o quanto é necessário o curso de idiomas. Há um forte apelo emocional, sobretudo direcionado ao público adolescente, estimulando o desejo de pertencer ao grupo privilegiado dos que falam inglês. Por outro lado, a escola pública “não fala de si, não faz propagandas de seu ensino, não chama os alunos para estudarem inglês. Ela se coloca à margem do ensino de inglês, se emudece” (OLIVEIRA; MOTA, 2003, p. 130).

A classe média deseja saber inglês para ter ascensão social e financeira. Nas escolas particulares, nos cursinhos de inglês e nas regiões mais ricas, é como se “um certo ar de encantamento e mistério invadissem as aulas de língua a despeito da prática exclusiva do ensino de gramática” (LONGARAY, 2009, p. 49). Já as classes mais pobres repetem o mote de que é importante saber inglês sem, contudo, perceberem condições materiais para que isso ocorra ou o que isso poderia proporcionar. Barcelos (2011a), Coelho (2005) e Pereira (2005) analisam o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e concluem que há, em geral, uma crença naturalizada de que não é possível aprender inglês na escola regular, principalmente na escola pública. Essa crença reforça ainda mais a ideologia elitista do cursinho de inglês como *locus* excelente da aprendizagem, “o Eldorado da aprendizagem” (BARCELOS, 2011a, p.

155), em oposição a um ensino-aprendizagem, na escola pública, que busca apenas “o ensino de palavrinhas, da base mínima”, numa “ideologia do pouquinho”, conforme afirma Barcelos (2011a, p. 155). Todavia, como ressalta Longaray (2009), as aulas dos cursos de idiomas são também essencialmente gramaticais e não garantem o aprendizado.

A esse respeito, autores como Barcelos (2011a), Gimenez (2011), Leffa (2011), Paiva (2011), Rajagopalan (2011) refletem sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e concluem que não se trata de encontrar os culpados pela ineficácia histórica, não só em relação à LI, mas à educação de um modo geral. Trata-se, na verdade, de um processo acentuado de exclusão social, de discriminação das classes socioeconômicas mais baixas. Como afirma Paiva (2011, p. 36), existe um preconceito de que os pobres não devem falar inglês, preconceito esse que “está enraizado na cultura brasileira”, pois “as elites entendem que a língua inglesa é sua propriedade exclusiva”. Podemos entender, assim, que o privilégio do cursinho de inglês em detrimento da escola pública constitui, reflete e reforça um discurso de discriminação das classes mais pobres, que não têm acesso aos cursos de idiomas por não poderem pagar por eles, enquanto as elites perpetuam sua condição de já privilegiados.

O próprio modelo de ensino-aprendizagem de LI, utilizado, com poucas variações profundas, desde o século XVIII, e focado nos métodos e modelos, é uma demonstração do pensamento moderno positivista e elitista. Tendo como palavra-chave a comunicação, o ensino-aprendizagem de inglês, de modo geral, camufla uma concepção de língua tradicional e estruturalista, que percebe a LI como uma sequência de unidades linguísticas que se encaixam em um sistema (COOK, 1991; FIGUEIREDO, OLIVEIRA, 2012; LARSEN-FREEMAN, 2000; STERN, 1983). No entanto, conforme argumentam Beaumont (2011), Beaumont e Chang (2011), Griffiths (2011), Waters (2012), entre outros autores, a dicotomia entre tradicional e comunicativo no ensino-aprendizagem de LE é, na verdade, apenas ilusória, pois, embora os métodos e abordagens de ensino-aprendizagem de LE tenham recebido diferentes nomes e roupagens (gramática e tradução, direto, audiolingual, comunicativo etc.), as concepções e instrumentos de ordem positivista permanecem inalterados. Segundo Waters (2012), a metodologia de ensino-aprendizagem de LE tem permanecido inalterada, num nível profundo, nos últimos 15 anos, aproximadamente.

Especificamente em relação ao ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, Conceição (2006, p. 185-186), afirma que “o contexto escolar brasileiro é ainda marcado por uma tradição de aprender e ensinar fortemente arraigada entre professores e alunos, baseada em métodos tradicionais e estruturais de ensino”. Somando-se a isso, muitas crenças e mitos acerca da ineficácia da escola se perpetuam e acabam por reforçar ainda mais a ideia naturalizada de que a LI é destinada a poucos. As experiências de ensino-aprendizagem de inglês na escola regular no Brasil são, em geral, ruins e insuficientes para que o aprendiz se torne proficiente no idioma. Em uma pesquisa realizada por Conceição (2006), com cerca de 50 alunos do ensino médio, a experiência de aprender inglês na escola foi avaliada como negativa por 37 dos participantes, e como regular por outros 6 estudantes. Esses resultados, nada animadores, nos indicam que são necessárias sérias mudanças nas maneiras como a LI é ensinada-aprendida no Brasil. Para a autora, um dos pontos mais graves a serem cuidadosamente discutidos é o fato de que

o professor de LE no Brasil parece considerar-se responsável pela aprendizagem do aluno, assumindo uma atitude autoritária, conduzindo a aula de maneira centrada no professor. O aluno, por sua vez, se mostra acostumado a ser guiado e espera explicações feitas através de aulas expositivas. (CONCEIÇÃO, 2006, p. 190)

Apesar da constante realização de inúmeras pesquisas sobre ensino-aprendizagem de LI e de esforços das diversas instâncias responsáveis pela formação de professores, como as universidades e governos, por exemplo, podemos perceber que ainda impera na escola brasileira, de um modo geral, uma abordagem tradicional de ensino-aprendizagem de LI. O foco do ensino-aprendizagem de LI ainda recai sobre a memorização de vocabulário e regras gramaticais, tidos como prioridade, tanto por alunos quanto por professores (CONCEIÇÃO, 2004, 2005), e os textos ainda são reduzidos a pretextos para o ensino-aprendizagem da forma (CAMPOS, 2006). Gostaríamos de ressaltar, no entanto, que não defendemos de forma alguma a não necessidade do trabalho com vocabulário e gramática nas aulas de inglês. Ao contrário, acreditamos que se trata de elementos importantes no processo de aquisição do idioma pelo aprendiz. Assim como argumenta Conceição (2004, 2005), defendemos que se trata de um *continuum* de ensino-aprendizagem, e que a instrução de elementos linguísticos não deve seguir padrões mecanicistas de mera repetição e memorização

descontextualizada. Acreditamos que é necessário que professores e alunos utilizem instrumentos e técnicas que permitam um ensino-aprendizagem mais reflexivo e eficaz.

A respeito das tarefas e técnicas que são amplamente empregadas no ensino-aprendizagem de inglês, Pennycook (1998, p. 29) nos alerta para “uma crescente trivialização da aprendizagem e dos aprendizes de língua”, pois esses instrumentos, embora tenham funções pedagógicas importantes, revelam uma visão meramente funcional, apolítica e a-histórica da linguagem e do indivíduo, como discutem Jordão e Fogaça (2012), Siqueira (2010) e Waters (2012), entre outros autores. Siqueira (2010) afirma mesmo que se trata de um “mundo de plástico” apresentado pelos livros didáticos e materiais comumente utilizados nas aulas de LE. O ensino-aprendizagem de inglês, via de regra, lança mão de técnicas e instrumentos de interação que reforçam “a cultura ocidental que percebe os debates e demais tipos de interação como demonstrações de pensamento lógico e capacidade de abstração” (SIMAS, 2007, p. 45), o que acaba por excluir pessoas e populações que priorizam outros padrões de interação e aprendizagem.

Em seu trabalho com alunos da periferia de Porto Alegre, Longaray (2009) narra que, por certo período, tentou empregar recursos e materiais didáticos comumente utilizados em aulas de inglês, que priorizavam a interação oral, como cartões coloridos com os quais os alunos deveriam entrevistar uns aos outros para descobrir o endereço do colega. Contudo, por se tratar de uma localidade em que não havia ruas, mas apenas barracos e, portanto, não existiam endereços, o exercício acabou se tornando extremamente frustrante para os alunos e para ela mesma, professora. Como ressalta a autora, em sua conclusão a respeito desta tarefa e de outras do mesmo tipo, “aprender inglês com cartões coloridos que exigem dos alunos o que eles não podem dar [...] serve apenas para mostrar a esses estudantes que eles não são bons o suficiente para estar na escola” (LONGARAY, 2009, p. 52-53).

Kormos e Kiddle (2013), em uma recente pesquisa de larga escala realizada no Chile acerca da influência dos fatores socioeconômicos na motivação e, conseqüentemente, na aquisição da LI por parte de jovens estudantes, concluíram que a classe social influencia sobremaneira na construção das perspectivas dos aprendizes acerca do ensino-aprendizagem de inglês e da própria LI. Os alunos das classes mais pobres apresentaram resultados muito discrepantes dos jovens provenientes das classes mais ricas, no que diz respeito à sua motivação para estudar inglês, suas percepções acerca da língua e suas crenças relativas à sua própria capacidade de aprender.

A partir das reflexões apresentadas por Longaray (2009) e Kormos e Kiddle (2013), concordamos que é necessário e importante que sejam levados em consideração, nas aulas de inglês, não apenas os objetivos e conteúdos gramaticais e lexicais, mas também as questões socioeconômicas mais amplas que fazem parte da vida dos aprendizes. As noções e os recursos didáticos naturalizados e amplamente utilizados nas aulas de inglês acabam, muitas vezes, como defende Pennycook (1998, 2007), por excluir parte dos aprendizes ainda mais. Waters, (2012, p. 442) afirma que “certas técnicas de ensino bem estabelecidas [...] podem ser consideradas ‘culturistas’ ou mesmo ‘racistas’”. Ao invés de funcionarem como fóruns de formação de sujeitos capazes de pensar e falar sobre a realidade (local e global), as aulas de inglês, nos moldes atuais, “parecem consistir numa possibilidade a mais de fracasso escolar [...], uma outra forma de dizer-lhes que há, ainda, mais uma coisa que eles não sabem” (PENNYCOOK, 2007, p. 53). O que podemos perceber claramente é a materialização do que Pennycook (2007) afirma: o ensino-aprendizagem de inglês mais deixa de fora do que deixa entrar.

Nesse sentido, concordamos com Waters (2012, p. 441), que defende que “‘estruturas de desigualdade’ são criadas e perpetuadas por certos tipos de políticas e práticas de ensino, e que outras mais igualitárias deveriam, portanto, ser adotadas para resolver esse problema”. Tendo em vista todas as questões relativas à LI no cenário atual de globalização, como já discutido, e assumindo que a língua é o veículo máximo das ideologias, seria no mínimo ingênuo pensar o ensino-aprendizagem de LI sob uma perspectiva de neutralidade. Concordamos integralmente com Ferreira (2012, p. 81), ao salientar que “[e]nquanto existir esse jugo (a norma pela norma, desprovida de história e de razões da sua existência e seu papel no funcionamento linguístico) a LE nos será estrangeira e nos sentiremos incapazes de significar e fazer sentido com ela”.

Isso pode ser verificado nos próprios documentos oficiais que deliberam sobre o ensino-aprendizagem de LE no Brasil, sobretudo a LI. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) deixam claro que

a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. (BRASIL, 2006, p. 90)

Os PCN e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), embora apresentem problemas,²⁰ enfatizam a importância do ensino-aprendizagem de LE para a formação de cidadãos, e não somente para a instrumentalização de mão de obra. Assim, “ensinar uma língua se torna ensinar formas de reinventar e representar a si mesmo e de perceber (e construir) o mundo” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p 73). Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem de LI deve voltar-se mais para os aspectos políticos e culturais da língua e da aprendizagem, ressaltando as complexas relações entre discurso e construção/reflexo da sociedade e das ideologias que a atravessam (JORDÃO; FOGAÇA, 2012; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012; URZÊDA-FREITAS, 2012; WALTERS, 2012). Nesse sentido, faz-se necessária a agência²¹ do professor e do aluno na sociedade como sujeitos conscientes, críticos, capazes de compreender as situações que enfrentam e encontrar alternativas de vida, ou, ainda, como líderes e agentes de transformação social. É essa noção de criticidade que faz que alunos e professores deixem de funcionar como objetos/objetivados, reprodutores/transmissores de discursos e assumam posições como sujeitos criativos e agentes.

Nesse sentido, Moita Lopes (2003) nos oferece um modelo de como poderia ser uma aula de inglês voltada à conscientização linguística crítica dos alunos. O autor descreve um exemplo de aula em que a leitura semiótica de textos possibilita a reflexão acerca dos conflitos relativos à homossexualidade e como os discursos veiculados pela mídia expressam preconceitos e, ao mesmo tempo, os instituem. Por meio da análise dos itens linguísticos presentes em manchetes de revistas sobre o assassinato de um famoso estilista homossexual, assim como da observação de informações não verbais apresentadas nas capas das revistas, Moita Lopes sugere um debate sobre os discursos que cercam a homossexualidade e suas implicações.

²⁰ Os PCN têm recebido inúmeras críticas quanto à ênfase dada à habilidade de leitura e à preocupação com o mercado de trabalho. Tais aspectos são considerados elitistas, discriminatórios, excludentes e reducionistas, pois preconizam que o aluno não tem acesso à língua falada e provavelmente não o terá e, portanto, deve ser instruído preferencialmente em relação à leitura, sendo o objetivo maior da educação (no âmbito da LE) a formação de trabalhadores para o mercado. Paiva (2010, p. 36) afirma ser “lamentável” que o preconceito sofrido pela escola pública e por seus alunos e professores esteja presente até mesmo em documentos oficiais. Representando uma tentativa de abarcar as considerações dos críticos, as OCEM, por sua vez, defendem um ensino mais voltado à formação cidadã, consciente e crítica, com base nos princípios e ideias de letramento crítico e apropriação discursiva, sem, contudo, desprezar o mercado.

²¹ Por agência, entendemos a atuação do indivíduo no mundo, seu posicionamento e suas ações diante dos acontecimentos e fenômenos. Para Leffa (2011, p. 277), a “agência não é uma característica permanente ou intrínseca de uma pessoa ou objeto; a agência é um atributo temporário concedido a alguém ou a alguma coisa”. Nesse sentido, Nodari e Almeida (2012) ressaltam que, ao tratarmos da agência do sujeito, é necessário levar em consideração os diferentes papéis sociais por ele exercidos. Assim, compreendemos que as agências são “construções fluidas em constante mutação a partir dos ambientes diferenciados onde ocorrem e das interações com outros indivíduos” (NODARI; ALMEIDA, 2012).

Todavia, embora a sugestão do autor seja relevante, cabe questionar, primeiramente, em que idioma a análise das capas de revistas seria realizada. Conhecendo a realidade das escolas regulares brasileiras em geral, não seria audácia afirmar que provavelmente as discussões ocorreriam em língua portuguesa, visto que a maioria dos alunos e, algumas vezes, professores, não são proficientes para empreender uma discussão desse nível em inglês. Diante desse problema, Jordão e Fogaça (2012) propõem que o professor inicie a discussão em português, visto que a utilização da língua materna pode mais facilmente promover oportunidades de engajamento no processo de construção de sentidos pelos aprendizes, ampliando sua capacidade de leitura não só de textos verbais, mas também do mundo. Segundo os autores, “isso ajudaria alunos e professores a atribuir sentido a suas práticas sociais e, portanto, a conectar as aulas de inglês a suas vidas dentro e fora da escola” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 77).

No entanto, novamente chamamos a atenção para o perigo de se negligenciar o trabalho com a LI em si, ao favorecer as discussões de ordem socioculturais, políticas e econômicas. Uma má interpretação da proposta de ensino crítico de inglês incorre no risco de polarizar o ensino-aprendizagem de inglês, oscilando entre dois pontos extremos: o do foco apenas na forma linguística e no ensino-aprendizagem de estruturas gramaticais e lexicais e, por outro lado, a ênfase somente na discussão de assuntos diversos, em língua portuguesa, sem que haja utilização da LI. Diante disso, Jordão e Fogaça (2012, p. 78) reconhecem que “os estudantes também necessitam de exposição à LE que estão aprendendo, então é de importância primordial que as aulas alternem momentos em inglês com momentos na primeira língua dos aprendizes”.

Os autores nos oferecem uma sugestão de como poderia ser empreendida uma aula crítica de inglês. Em uma aula sobre o tema “família”, comum na maioria dos cursos e materiais didáticos, ao mesmo tempo em que trabalha com o vocabulário necessário para falar sobre o assunto, como palavras relativas aos membros da família, por exemplo, o professor poderia propor reflexões acerca de diferentes configurações familiares, dos relacionamentos na família, das representações sociais e dos valores atribuídos aos vários tipos de famílias, entre outros aspectos. Dessa forma, a aula não se limitaria a somente à exposição e à memorização de vocabulário e estruturas, mas levaria os alunos a pensar e a questionar diversos estereótipos e preconceitos, por exemplo. Jordão e Fogaça (2012, p. 76) defendem que

[a] sala de aula de LE pode, assim, aguçar a percepção dos alunos acerca de seus papéis na transformação da sociedade, uma vez que pode fornecer a eles um espaço onde poderão desafiar seus próprios pontos de vista, questionar de onde vêm diferentes perspectivas (incluindo aquelas supostamente apresentadas nos textos) e para onde elas conduzem. Ao questionar suas assunções e aquelas percebidas nos textos, e também ao ampliarem suas visões, defendemos que os próprios alunos serão capazes de se enxergarem como sujeitos críticos, aptos a agir sobre o mundo.

A esse respeito, Pessoa (2011, p. 44), defende que “mesmo dentro do conteúdo linguístico e temático que estamos acostumados a cumprir em aulas de língua estrangeira, são muitas as possibilidades de mostrar que somos posicionados, mas também podemos resistir às posições em que somos colocados”. A autora nos fornece sugestões de como trabalhar criticamente temas comuns das aulas de inglês, como família e rotina, por meio da reflexão sobre exemplos que contrastem com os estereótipos geralmente veiculados, com a apresentação de imagens de famílias formadas por homossexuais, a descrição da rotina de travestis bem-sucedidos, indígenas, idosos. A partir desses exemplos, os alunos iriam relacioná-los e compará-los a suas famílias e suas rotinas, afim de desnaturalizar concepções e preconceitos.

Pessoa e Urzêda-Freitas (2012, p. 63) recomendam que, em uma aula crítica de inglês, “todas as atividades deveriam ser realizadas na língua-alvo, mas, não sendo possível, sugerimos que seja na língua-alvo tudo o que for escrito”. Os autores também nos oferecem outros três exemplos de aula cujo objetivo principal é “o desenvolvimento da criticidade dos alunos pela utilização da língua estrangeira” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 63). O foco das aulas descritas pelos autores recai sobre a leitura, porém, não se trata de simplesmente discutir o conteúdo dos textos, mas de levar os alunos a perceber como os significados ideológicos são construídos pelas palavras. A primeira aula descrita por Pessoa e Urzêda-Freitas (2012) aborda o tema “corpo e preconceito” e traz tarefas de pré-leitura que levam o aluno a discutir o significado de algumas palavras e as possíveis relações entre elas. Em seguida, os estudantes respondem a algumas questões relativas ao tema e procedem à leitura de um texto, em duplas, com a discussão de algumas perguntas. Posteriormente, os alunos expõem suas opiniões relativas aos textos lidos e às perguntas e passam à produção de cartazes sobre o assunto. A segunda e a terceira aulas descritas seguem os mesmos moldes, tendo por eixos temáticos “prostituição” e “cultura, sexualidade e preconceito”.

Gostaríamos de ressaltar que, ao propormos e defendermos o ensino crítico de inglês, entendemos não se tratar de uma receita de aula crítica ou da emergência de um

novo método de ensino-aprendizagem de LI, mas de uma tentativa de problematizar o ensino-aprendizagem de inglês e levar alunos e professores a pensar criticamente sobre a realidade. Esse deve ser o objetivo central do ensino-aprendizagem de LI: fornecer aos sujeitos instrumentos de resistência, isto é, capacitá-los a contestar o discurso hegemônico pelo próprio discurso, a refletir e a veicular, assim, uma contra-proposta ideológica no interior do sistema em si. Se é pela linguagem que a dominação se efetiva, é pela linguagem que ela deve ser contra-atacada. Assim, é um dos papéis da escola promover essa apropriação discursiva, e, por conseguinte, é papel do professor empreendê-la.

Todavia, o dilema que parece atar as mãos dos educadores é: formar cidadãos ou formar trabalhadores? Ou seja, educar para a vida ou para o mercado? Refletir sobre essa questão é primordial para que possamos discutir as noções de conhecimento, educação e sujeito e, portanto, a formação de professores. De acordo com Mateus (2002, p. 4), “o papel da educação contemporânea é o de formar cidadãos capazes de participar na construção de uma sociedade mais justa e preparados para acompanhar as transformações do mercado de trabalho e do mundo”. Assim, uma possível solução ao dilema proposto seria a educação crítica que conduza à emancipação do sujeito e seja capaz de incluí-lo na sociedade não apenas como trabalhador, mas como cidadão que exerce seus papéis (inclusive o de trabalhador) de forma consciente e ativa.

Entendemos, assim, que não se trata de uma dicotomia cidadão *versus* trabalhador, ou ainda vida *versus* mercado, uma vez que o mercado é inegavelmente parte da vida e ser um trabalhador é um dos papéis que o cidadão deve exercer na sociedade. Portanto, não se trata de uma educação polarizada em que ou se é crítico ou apolítico, mas de uma educação holística que englobe todos os aspectos da formação do sujeito. E quando falamos em educação e sujeito, não nos referimos somente à escola e ao aluno, mas também ao professor e às instâncias de sua formação, incluindo a universidade. Entendemos que o trabalho educativo é essencialmente político e, portanto, a formação de professores é intensamente permeada por questões de ordem político-social.

Tendo finalizado a discussão dos pressupostos teóricos que norteiam este estudo, passemos, a seguir, à apresentação de seus aspectos metodológicos.

CAPÍTULO 2

CONHECENDO O ESTUDO

Neste capítulo, apresentamos a metodologia empregada neste estudo. Inicialmente, discutimos a natureza desta pesquisa: um estudo de caso qualitativo. Em seguida, descrevemos o contexto no qual ocorreu a investigação e os participantes do estudo. Na última parte, apresentamos e discutimos os instrumentos e procedimentos utilizados para a obtenção e a análise dos dados.

2.1 A natureza da pesquisa

Uma vez que o objetivo principal desse trabalho é compreender os significados e sentidos que os participantes constroem acerca da docência em LI, procedimentos meramente quantitativos seriam insuficientes e inadequados. Neste trabalho, utilizamos recursos, técnicas e princípios qualitativos para a coleta e a análise dos dados, pois esse tipo de pesquisa é considerado como ideal para os estudos no campo da educação (ANDRÉ, 2005).

A pesquisa qualitativa pressupõe a investigação aprofundada dos comportamentos do homem em suas diversas instâncias. Para isso, esses comportamentos são estudados como relações complexas, ao invés de variáveis que

podem ser isoladas e dissecadas (REES, 2008). Günther (2006, p. 202) apresenta os quatro princípios basilares da pesquisa qualitativa:

- a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições objetivas de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.

Como vemos, a pesquisa qualitativa destaca as atitudes do homem em dadas situações sócio-históricas, uma vez que as pessoas não são reduzidas a números, estatísticas ou hipóteses, mas, sim, vistas como agentes em seu contexto natural.

Os dados analisados na pesquisa qualitativa são sempre de natureza simbólica, com preferência a informações textuais, e são prioritariamente obtidos diretamente no local de origem, por meio do uso de variados recursos de coleta, como gravações, por exemplo. Essas informações textuais são, posteriormente interpretadas visando a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados e a traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social (NUNAN, 1992; REES, 2008). Os métodos qualitativos de investigação se aproximam, em certa medida, dos procedimentos de interpretação dos acontecimentos e conhecimentos do nosso cotidiano, que têm a mesma natureza dos dados analisados, visto que “os acontecimentos no âmbito do processo de pesquisa não são desvinculados da vida fora do mesmo” (GÜNTHER, 2006, p. 203). O objetivo maior da pesquisa qualitativa não é a abstração dos resultados, mas a reflexão contextualizada.

Nesse sentido, trabalhar com quantidades muito grandes de dados ou, ainda, com uma diversidade muito ampla de sujeitos, por exemplo, poderia dificultar a análise e interpretação dos fenômenos. Para diminuir esse problema, propõe-se um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador (NUNAN, 1992), a limitação da unidade sob investigação, ou seja, propõe-se o estudo de caso. Para Nunan (1992), o estudo de caso proporciona a investigação intensiva, detalhada e profunda de uma unidade de estudo, o que não seria possível se, por outro lado, fosse realizada uma investigação de grande escala sobre fenômenos diversificados. Conforme saliente Pereira (2007, p. 55-56), “a pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas [...] pode ser favorecida caso seja feita uma verticalização, ou seja, uma delimitação e uma restrição dos participantes e do contexto”.

A partir da discussão apresentada, podemos caracterizar a presente pesquisa como um estudo de caso qualitativo, por focalizar uma unidade restrita para

investigação, e por lançar mão de instrumentos e procedimentos qualitativos para a coleta e análise dos dados. A seguir, apresentamos o contexto em que este estudo foi realizado.

2.2 O contexto

Tendo em vista a importância do contexto na pesquisa, como discutido anteriormente, ressaltamos que todos os processos e acontecimentos foram observados diretamente nos locais em que ocorreram, por um período de observação de um semestre letivo completo, para que fosse possível presenciar a ocorrência e a construção dos comportamentos e fenômenos.

Esta pesquisa foi desenvolvida na UFT, no curso de Letras, licenciatura dupla em Português e em Inglês, no câmpus de Araguaína. Uma amostra do termo de consentimento livre e esclarecido de realização da pesquisa na universidade encontra-se no Apêndice A. A coleta dos dados ocorreu de março a julho de 2010. Na universidade, foram realizadas as aulas teóricas das disciplinas de estágio, bem como as sessões de orientação e planejamento e algumas sessões reflexivas.

Além da universidade, uma escola estadual da cidade recebeu os alunos-professores participantes desta pesquisa para a etapa prática do estágio, com a observação e a regência de aulas de inglês no ensino médio. A diretora do colégio julgou não ser necessária a assinatura de termo de aceite da realização deste estudo, visto que já havia um acordo firmado entre a UFT e a Secretaria Estadual de Educação para a realização de estágios e pesquisas. A seguir, descrevemos mais detalhadamente essas duas instâncias de formação profissional.

2.2.1 A universidade

A UFT foi criada em 2000 e teve seu funcionamento iniciado em 2003, com a posse dos primeiros professores efetivos. Portanto, trata-se de uma instituição nova e com desafios crescentes. A universidade possui 7 câmpus em cidades estratégicas do estado, e oferece 43 cursos de graduação, 8 cursos de mestrado e 2 cursos de

doutorado.²² Em Araguaína, a UFT oferece 12 cursos de graduação (7 licenciaturas, 3 tecnólogos e 2 bacharelados), 2 mestrados (em Ciência Animal Tropical e Letras) e 2 doutorados (nas mesmas áreas).

A cidade de Araguaína localiza-se no norte do estado do Tocantins, distante cerca de 400 km de Palmas, e possui aproximadamente 150 mil habitantes.²³ Na década de 1980, foi criada, pelo governo do estado de Goiás, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (FACILA), com estruturas física e administrativa muito precárias²⁴ e funcionando no prédio de uma antiga escola estadual, cedido pela Secretaria Estadual de Educação. O curso de Letras iniciou-se em 1985, com habilitação dupla em Português e Inglês. Com a criação do estado do Tocantins, a faculdade foi incorporada pela Universidade do Tocantins – de responsabilidade do governo estadual – em 1991. Em 2000, todo o funcionamento da instituição em Araguaína foi transferido para a UFT, com a mesma estrutura física, o mesmo quadro de funcionários e os mesmos cursos. Em 2003, foram empossados os primeiros professores efetivos e foi construído o primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFT. Em julho de 2009, toda a estrutura administrativa e os cursos de licenciatura foram transferidos para a sede própria da UFT em Araguaína, pois, até então, funcionavam no mesmo prédio cedido pela Secretaria Estadual de Educação nos anos 80.

Atualmente, o curso de Letras da UFT em Araguaína tem como compromisso político “atender às problemáticas dos grupos minoritários e da inclusão [...], tais como índios, negros, mulheres e alunos egressos da rede pública de ensino” (UFT, 2009, p. 19). À época desta pesquisa, era oferecida habilitação dupla em Português e em Inglês e suas respectivas literaturas. A opção pela habilitação em LE se justifica, de acordo com o projeto do curso (UFT, 2009, p. 20), pois

saber uma LE também nos coloca diante de um processo repleto de interesses políticos, sociais e econômicos que confluem no processo de ensinar e aprender. Desse modo, esse ensino deve proporcionar aos professores em formação, momentos de reflexão quanto ao uso daquela nova língua, tornando-o um usuário mais crítico e autônomo no seu processo de formação.

²² Fonte: Portal da UFT. Disponível em: < www.site.uft.edu.br>. Acesso em 02 Nov. 2011.

²³ Fonte: IBGE. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=170210>>. Acesso em: 02 Nov. 2011.

²⁴ O Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFT Araguaína destaca, em seu histórico, as “dificuldades de implantação e de manutenção” da FACILA, “sediada em um local muito distante da sede administrativa, sem uma infra-estrutura capaz de dar apoio ao funcionamento da recém criada Faculdade”, e salienta, ainda, “a inexistência de documentos que revelem a história da Faculdade” (p. 12).

Os acadêmicos de Letras cursam oito períodos de disciplinas e realizam quatro semestres de estágio obrigatório, a partir do 5º período. No primeiro semestre de estágio, são realizadas 21 horas de observação do contexto escolar e de aulas de LI na segunda fase do ensino fundamental. No segundo semestre (6º período), os acadêmicos realizam 5 horas de observação de aulas e 14 horas/aula de regência de aulas de inglês em turmas do 6º ao 9º ano. No terceiro semestre (7º período), são realizadas 21 horas/aula de regência em turmas da segunda fase do ensino fundamental. No último semestre (8º período), são realizadas 5 horas de observação de aulas em turmas do ensino médio e 21 horas/aula de regências nessas mesmas séries.

2.2.2 A escola-campo

Em Araguaína, existem 17 escolas estaduais de ensino fundamental e 20 de ensino médio,²⁵ que, mediante convênio com a Secretaria Estadual de Educação, recebem os alunos da UFT para a realização dos estágios. Os alunos-professores participantes desta pesquisa realizaram suas aulas práticas em uma escola estadual localizada no centro da cidade. O colégio conta com recursos tecnológicos de áudio e vídeo, como aparelhos de projeção (*datashow* e retroprojektor) e de som e máquinas fotocopadoras. Há pátio de convivência, biblioteca e quadra de esportes, bem como laboratório de informática.

Os participantes realizaram o estágio em duas turmas do 2º ano do ensino médio (2º D e F) onde, portanto, diversos dados desta pesquisa foram coletados. Cada classe possuía entre 20 e 25 alunos frequentes. As salas de aula não contavam com ventiladores nem janelas amplas e o forte calor característico da região norte influenciava de maneira negativa o andamento e o rendimento das aulas, bem como o comportamento dos alunos, que se mostravam, muitas vezes, inquietos e indispostos.

²⁵ Fonte: IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=170210#topo>>. Acesso em: 02 Nov. 2011.

2.3 Os participantes

Foram convidados a participar desta pesquisa todos os 25 estudantes do 8º período do curso de Letras Português-Inglês, do período noturno, na disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV: Língua e Literatura. Deste total, apenas uma aluna optou por não participar do estudo. A gravação das aulas na universidade e a utilização de dados provenientes dessas gravações foram autorizadas pelos demais 24 estudantes. Contudo, somente uma dupla consentiu em ter todas as suas aulas na escola-campo observadas e gravadas e em participar de todas as entrevistas, sessões de orientação e planejamento e sessões reflexivas. Uma amostra do termo de consentimento livre e esclarecido para a participação na pesquisa pode ser encontrada no Apêndice B.

Os dois participantes focais deste estudo escolheram pseudônimos, pelos quais serão tratados ao longo deste trabalho. O primeiro aluno optou por ser identificado como Boris, e o segundo, como Bernardo. Os demais alunos da turma não foram tomados, neste estudo, como participantes centrais, mas Boris e Bernardo interagiram, em sala, com diversos colegas, que tiveram papel importante em alguns momentos de reflexão. Esses participantes não focais serão, da mesma forma, identificados por pseudônimos escolhidos por eles próprios.

Bernardo e Boris já estudavam juntos há 3 anos e meio, e desde o estágio I (5º período) formaram uma dupla de trabalho. Sempre que a tarefa permitia, eles optavam por atuar juntos, dividindo tarefas e/ou colaborando em exercícios comuns. Durante o período de coleta dos dados deste estudo, a relação dos dois mostrou-se sempre bastante amigável e colaborativa, mesmo em momentos de dificuldade ou quando discordavam um do outro.

A seguir, apresentaremos de forma mais detalhada os dois participantes focais deste estudo.

2.3.1 Boris

À época da realização da pesquisa, Boris, natural do interior do Mato Grosso, estava com 27 anos de idade e morava no Tocantins há 9 anos. Ele vivia com a família em Araguaína, mas um de seus irmãos morava em São Paulo e insistia constantemente

para que ele se mudasse para a capital paulista. Tentado pelas possibilidades de trabalho e renda bem maiores do que em Araguaína, o rapaz estava, desde o início do semestre letivo, decidido a aceitar a proposta de seu irmão e deixar o Tocantins após sua formatura. Esse fato teve reflexos em suas ações, escolhas e postura ao longo do semestre letivo, como discutiremos no decorrer da análise dos dados.

Boris trabalhava como técnico de informática autônomo, prestando serviços como montagem e manutenção de computadores, redes e sistemas, configurações variadas e consultoria. Ele também atuava como cartunista, caricaturista e ilustrador, criando desenhos, logomarcas, cartazes etc. Por trabalhar de forma autônoma, Boris não cumpria um horário fixo de trabalho. Além dessas atuações profissionais, ele era integrante de uma banda de rock alternativo, na qual ocupava as funções de vocalista e guitarrista. Seu grupo se apresentava regularmente em festivais de música e eventos culturais em Araguaína, Palmas e em outras cidades da região. À época da pesquisa, no entanto, a banda de Boris estava em processo de dissolução, pois alguns integrantes estavam se mudando para outras cidades, incluindo ele próprio.

Em relação à sua atuação como estudante, o jovem era considerado por seus professores e colegas como um bom aluno e bastante engajado nas atividades acadêmicas. Por seu envolvimento com informática, música e desenho, Boris participava sempre das equipes de trabalho de eventos promovidos pelo curso de Letras, auxiliando com equipamentos eletrônicos, na criação de cartazes, camisetas etc. Mais ligado à área de língua portuguesa, participou de alguns projetos de extensão propostos por professores do setor de Literatura e atuou, algumas vezes, como colaborador voluntário do Núcleo de Inclusão e Apoio à Diversidade do câmpus, trabalhando especialmente com portadores de deficiência visual.

No semestre letivo anterior à coleta dos dados desta tese, Boris participou ativamente da comissão organizadora da *V Semana Acadêmica de Letras da Araguaína* e, além disso, apresentou, juntamente com Bernardo, dois trabalhos no evento, sob a forma de simpósios. O primeiro tratou das reflexões e resultados advindos de uma pequena pesquisa realizada para a disciplina de estágio supervisionado em LI II (do 6º período do curso), cujo tema foram as perspectivas de ensino-aprendizagem de LI nos PCN de ensino fundamental. O segundo simpósio apresentou as reflexões dos acadêmicos acerca do trabalho com o gênero textual carta em aulas de reforço de português durante a disciplina de estágio supervisionado em língua portuguesa II (6º período).

Ainda no semestre letivo anterior à realização deste estudo, Boris engajou-se na concepção e na publicação do *Jornal Pessoas*, produzido por alunos do curso de Letras da UFT, câmpus de Araguaína, sob a coordenação de um professor de Literatura Brasileira. Ele se responsabilizou pela arte, pela diagramação e pela impressão do periódico. No semestre em que ocorreu a coleta dos dados deste trabalho, o envolvimento de Boris com o jornal cresceu, e ele passou a atuar, também, como chargista.

O acadêmico avaliava seu nível de conhecimento da LI como intermediário e se considerava autodidata, afirmando que aprendeu inglês devido ao seu interesse muito grande por computadores e música. Seu principal objetivo com o curso de Letras era aumentar seu conhecimento do idioma para entender melhor alguns sistemas, equipamentos e procedimentos de informática, além de compreender letras de música e melhorar sua pronúncia para cantar. Boris nunca havia dado aulas de inglês e suas únicas experiências como professor eram as aulas ministradas nas disciplinas de estágio.

2.3.2 Bernardo

À época da realização deste estudo, Bernardo tinha 23 anos e, assim como Boris, não é tocantinense. Mudou-se de Brasília, sua cidade natal, para Palmas ainda criança, com a família. No início da adolescência, mudou-se com a família para os EUA e lá viveu por 8 anos, onde aprendeu inglês através da convivência com americanos e na escola. Ao terminar o ensino médio nos EUA, decidiu voltar para o Brasil para fazer faculdade, pois um curso superior em uma universidade americana tem um custo muito alto. Assim que retornou ao Tocantins, começou a dar aulas de inglês em cursos de idiomas e foi aprovado no vestibular, mudando-se para Araguaína para estudar, pois a UFT não oferece o curso de Letras na capital.

Bernardo morava sozinho em Araguaína. Todavia, em meados do primeiro semestre de 2010, época da coleta dos dados desta pesquisa, seu irmão mais novo retornou temporariamente ao Brasil, instalando-se em Palmas. A volta do irmão fez que Bernardo passasse a ir frequentemente à capital, a cerca de 400 km de Araguaína, distância percorrida por ele geralmente em sua pequena moto.²⁶ O retorno de seu irmão,

²⁶ Bernardo possuía uma motocicleta do tipo *scooter*, de 50 cilindradas, capaz de atingir a velocidade máxima de 50 km/h.

as pressões familiares e as constantes viagens configuraram-se como fatores de grande impacto nas escolhas e na postura acadêmica do estudante, como veremos ao longo da análise dos dados.

Bernardo era professor de inglês em uma escola de idiomas, parte de uma franquia nacional. Seu horário de trabalho iniciava-se às 13 horas e terminava às 18 horas, de segunda a quinta-feira. Aos sábados, ele começava suas aulas às 8 horas e terminava às 12 horas. Às sextas-feiras, Bernardo não possuía turmas fixas, mas regularmente precisava comparecer a reuniões, aulas de reposição e plantões de dúvidas. Além de trabalhar como professor nessa escola, ele também fazia traduções de textos, como autônomo, sempre que possível. Sua experiência com aulas em escolas regulares, todavia, se limitava às aulas práticas das disciplinas de estágio, nas escolas públicas. Por já atuar como professor de inglês em um curso privado, suas reflexões, seus exemplos e comentários durante as tarefas, que serão apresentados e discutidos ao longo da análise dos dados, abordam prioritariamente esse contexto de ensino-aprendizagem de LI.

Quanto à sua atuação como estudante de Letras, Bernardo também era considerado um bom aluno, dedicado e engajado nas atividades acadêmicas. Ele atuou como monitor de uma disciplina da área de LI e desenvolveu pesquisa junto à sua professora-orientadora. No início do semestre letivo, ele pretendia, quando concluísse a graduação, aprofundar esse estudo no mestrado. À época da coleta dos dados desta tese, a UFT-Araguaína estava iniciando sua primeira turma do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, fato que interessou Bernardo, pois suas expectativas e seus planos para o futuro profissional incluíam, no início do semestre, a pós-graduação e a docência no ensino superior.

Além de participar na organização e realização da *V Semana Acadêmica de Letras da Araguaína*, em 2009, e de apresentar dois trabalhos no evento ao lado de Boris, como já mencionado, Bernardo, assim como seu parceiro, também se engajou ativamente na elaboração e na publicação do *Jornal Pessoas*. Ele atuou na equipe de produção, encarregando-se da redação e tradução do editorial (publicado em versão bilíngue português-inglês), e também como organizador de pautas e artigos.

2.3.3 As turmas e os alunos da escola-campo

Como já mencionado, as aulas práticas de estágio foram realizadas em uma escola estadual no centro de Araguaína. Boris e Bernardo atuaram, em dupla, como professores-estagiários em duas turmas do segundo ano do ensino médio, no período matutino. As classes eram constituídas por cerca de 25 adolescentes entre 15 e 18 anos, em quantidade aproximadamente igual de rapazes e moças.

De acordo com Boris e Bernardo, os alunos dessas duas turmas eram bastante animados e motivados para as aulas de inglês, demonstravam muita energia e gostavam de conversar, sendo bastante sinceros quanto a seus pontos de vista. Eram jovens agitados e, devido a isso, os estagiários procuravam realizar tarefas lúdicas que chamassem a atenção dos adolescentes.

Na presente pesquisa, os alunos não foram ouvidos e não participaram nos processos de obtenção e análise dos dados, uma vez que os objetivos deste estudo não contemplam a perspectiva discente. Todavia, as aulas e a própria sala de aula existiram em função deles. As tarefas propostas, e aqui analisadas, foram desenvolvidas por eles e, nas gravações, eles desempenham papel importante. Daí a pertinência de se apresentarem as turmas e os alunos com os quais convivemos durante alguns meses e que nos receberam com abertura e carinho.

2.3.4 A pesquisadora

A interação entre a pesquisadora, o contexto e os demais participantes teve papel forte na própria configuração deste estudo. Portanto, faz-se necessária uma breve descrição de meu perfil e das ações desempenhadas por mim na construção da pesquisa. Aprendi inglês no curso de Letras na Universidade Federal de Goiás (UFG) e sempre acreditei, como prova viva, que é possível e viável tornar-se um usuário fluente da LI na graduação, sem cursos extras de inglês nem experiências no exterior. Sou professora de inglês há mais de 10 anos, tendo iniciado minha carreira no ensino fundamental e médio na escola pública, em Goiás. Atuei em algumas escolas estaduais por cerca de 3 anos e, em seguida, passei a lecionar em cursos de idiomas e no Centro de Línguas da UFG. Paralelamente, durante o mestrado, assumi o cargo de professora convidada na UEG, no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, em uma cidade do interior de Goiás,

e em uma instituição privada de ensino superior, onde atuei em cursos de extensão e de pós-graduação *lato sensu*. Após a conclusão do mestrado, fui aprovada em concurso público como docente efetiva na UFT.

À época da realização deste estudo, eu tinha 28 anos e era professora da cadeira de estágio em LI do curso de Letras na UFT, câmpus de Araguaína, responsável por ministrar as aulas teóricas na universidade e orientar, acompanhar e supervisionar o trabalho dos alunos nas escolas-campo. Especificamente em relação à turma da qual Boris e Bernardo faziam parte, estávamos juntos há 3 semestres letivos (estágios II, III e IV), desenvolvendo trabalhos e parcerias acadêmicas.

Minha atuação na elaboração deste estudo abrange não somente a coleta e a análise dos dados, mas abarca a própria construção dos dados em si, pois interagi intensamente com os participantes, como mediadora de discussões e fomentadora de questionamentos e como auxiliar em situações de dificuldade.

No Quadro 2.2, podemos visualizar melhor as informações mais relevantes sobre os participantes do estudo:

QUADRO 2.1: Informações sobre os participantes			
Participante	Idade	Nível de proficiência em LI	Experiência como professor de LI
Boris	27	Intermediário	1 ano - Aulas de estágio
Bernardo	23	Fluente	3 anos - Cursos de idiomas - Aulas de estágio
Alunos	15-18	Iniciantes	
Pesquisadora	28	Fluente	10 anos - Escola pública; - Cursos de idiomas; - Ensino superior; - Pós-graduação <i>lato sensu</i> .

Concluída a parte de descrição do contexto e dos participantes, a seguir apresentaremos e discutiremos os instrumentos e procedimentos utilizados para a obtenção dos dados.

2.4 Instrumentos e procedimentos de obtenção dos dados

Ao tratarmos da amplitude e da complexidade do ensino-aprendizagem de uma LE, esbarramos em limitações metodológicas que, conseqüentemente, nos levam a enveredar pelo caminho qualitativo de obtenção de dados. Na tentativa de minimizar tais dificuldades, o pesquisador lança mão de uma grande diversidade de instrumentos e técnicas para que seja possível a percepção de diferentes eventos e aspectos, bem como para que esses fenômenos se confirmem pela recorrência e sejam críveis (REES; 2008). Neste estudo de caso qualitativo, diversos instrumentos descritivos e interpretativos foram utilizados, como pormenorizados a seguir.

2.4.1 Questionário

No início da pesquisa, um questionário misto (com perguntas fechadas e abertas) foi aplicado a Boris e Bernardo, com o objetivo de se obterem informações pessoais, profissionais e acadêmicas. Embora alguns autores considerem este instrumento como limitado e pouco eficiente na obtenção de dados abrangentes e profundos, corroboramos a tese defendida por Chagas (2002) de que se trata de um instrumento relevante na geração de dados preliminares e generalizantes ou superficiais. Uma amostra do questionário pode ser encontrada no Apêndice C deste trabalho.

2.4.2 Entrevistas

Ao longo da pesquisa, foram realizadas quatro entrevistas do tipo semiestruturada. No início do processo de coleta dos dados, antes da primeira aula teórica na universidade, no dia 3 de março de 2010, realizou-se uma entrevista em dupla acerca das expectativas dos participantes quanto ao estágio. No dia 7 de abril de 2010, logo após finalizarem o período de observação de aulas na escola-campo, antes de iniciarem o período de regência, uma nova entrevista foi realizada, também em dupla, com o objetivo de identificar as opiniões e impressões dos acadêmicos quanto aos fenômenos observados nas aulas da professora-supervisora e aos planos e desejos dos alunos-professores para as aulas que iriam ministrar. Ao final do semestre letivo, no dia

20 de maio de 2010, outra entrevista em dupla foi realizada a fim de que Boris e Bernardo fizessem comentários avaliativos acerca de todo o processo, tanto de estágio quanto de participação na pesquisa, além de considerações a respeito de suas expectativas e planos para o futuro profissional, após a formatura. Destacamos que essas três entrevistas foram realizadas em dupla, em consonância com todo o trabalho desenvolvido na disciplina de estágio, que foi realizado em pares. Além disso, Boris e Bernardo optaram por realizar as entrevistas ao mesmo tempo, num formato de conversa, e não separadamente, pois, segundo eles, um poderia complementar a opinião do outro.

Dois anos após a realização destas entrevistas, durante uma visita a Araguaína para organização e coleta de alguns documentos relativos a esta pesquisa, nos encontramos com Boris, que nos contou informalmente sobre suas atividades profissionais e sobre a mudança de carreira de Bernardo. Este fato nos levou a incluir esta informação neste estudo, dada a sua relevância, e optamos por entrevistar formalmente os participantes para obtermos mais dados a esse respeito.

Boris e Bernardo foram novamente entrevistados, em agosto de 2012, em relação ao seu exercício profissional naquele momento e ao seu percurso após a formatura. Essa entrevista foi realizada de forma individual devido ao fato de os participantes viverem em cidades diferentes e não exercerem mais juntos suas atividades profissionais nem acadêmicas. O quadro a seguir apresenta, de forma resumida, as quatro entrevistas realizadas e seus objetivos:

QUADRO 2.2: Entrevistas			
Entrevista	Realização	Tipo	Objetivos
Primeira 03/03/2010	Antes do início das aulas teóricas	Semiestruturada, em dupla	- Identificar expectativas quanto ao estágio e ao semestre letivo.
Segunda 07/04/2010	Após o término das observações, antes do início das regências	Semiestruturada, em dupla	- Identificar opiniões e impressões dos participantes sobre as aulas observadas; - Identificar planos e desejos para as aulas de regência.
Terceira 20/05/2010	Final do semestre letivo	Semiestruturada, em dupla	- Avaliar o estágio; - Avaliar a participação na pesquisa; - Identificar expectativas e planos para o futuro profissional.
Quarta (agosto de 2012)	Dois anos após a formatura	Semiestruturada, individual	- Obter informações sobre a atuação profissional dos participantes

Uma amostra de entrevista pode ser encontrada no Apêndice D. As entrevistas, assim como todos os demais dados orais apresentados neste estudo, foram gravadas em áudio e transcritos conforme códigos adaptados da proposta de Marcuschi (1998), resumidos no quadro a seguir:

QUADRO 2.3: Códigos de transcrição das falas dos participantes	
Código	Indicação
[Sobreposição de vozes
/	Truncamento brusco
MAIÚSCULA	Ênfase
(())	Comentários da pesquisadora
...	Pausa
[...]	Omissão de trecho
<i>Itálico</i>	Mudança de idioma

Gostaríamos de salientar que tanto as entrevistas quanto todas as demais interações orais realizadas com/entre os participantes se deram em língua portuguesa. Isso se justifica pelo fato de que, por se tratar de aprendizes de LE, as reflexões tendem

a ser mais frutíferas e críticas quando realizadas na língua materna, pois, como nos advertem Seliger e Shohamy (1989), o uso da língua-alvo em entrevistas pode inibir a atuação dos participantes, limitando, assim, as possíveis descobertas de uma pesquisa.

A seguir, abordaremos mais detalhadamente as aulas teóricas a serem analisadas neste estudo.

2.4.3 Aulas teóricas

A parte teórica da disciplina de estágio ocorreu na universidade num período de três meses, de março a maio de 2010, perfazendo um total de 18 aulas distribuídas em 11 encontros. Durante as aulas, foram empreendidas várias discussões concernentes aos tópicos propostos pelo Plano de Curso da disciplina (Anexo A) e também e, principalmente, relativos às opiniões, dúvidas e anseios dos alunos-professores quanto à prática docente. Para suscitar e orientar tais discussões, tarefas foram desenvolvidas a partir de roteiros e esquemas acerca dos textos-base propostos para as aulas. Os alunos-professores eram, assim, convidados a realizar as tarefas em grupos e/ou com toda a classe, compartilhando suas opiniões, crenças, conclusões e experiências.

Todas as aulas teóricas da disciplina foram gravadas em áudio, e 8 delas, também em vídeo.²⁷ No Apêndice E, encontra-se disponível uma amostra de transcrição de aula. Por se encontrarem divididos em grupos, apenas as gravações relativas à dupla Boris e Bernardo e às interações destes dois participantes com os demais colegas da turma foram transcritas.

A seguir, apresentamos um quadro descritivo do cronograma das aulas teóricas:

²⁷ Apenas as aulas de 16/04/10 a 05/05/10 foram gravadas em vídeo, além de áudio, pois o acesso a equipamento de filmagem foi possível somente no período de 12 de abril de 2010 a 05 de maio de 2010.

QUADRO 2.4: Cronograma de aulas teóricas	
Data	Conteúdo
04/03/10	Apresentação da disciplina, do conteúdo e do programa e esclarecimentos gerais. Discussão: “Por que estudar inglês?”
10/03/10	Alguns conceitos relativos à LI; Discussão de trecho do primeiro capítulo da tese de Figueredo (2007), acerca da noção de LI como língua franca e da relação entre inglês e globalização.
17/03/10	Discussão de trecho do primeiro capítulo da dissertação de Simas (2007), relativo à relação entre LI, colonialismo e mercado e ao ensino-aprendizagem de inglês no Brasil.
18/03/10	Discussão de trechos dos PCN, Discussão de trechos das OCEM
16/04/10	Apresentação, orientação e discussão sobre o projeto de ensino.
21/04/10	Análise de livros didáticos
28/04/09	Discussão do artigo de Cox e Assis-Peterson (2001), relativo à atuação do professor de inglês de forma consciente e engajada.
29/04/10	Reflexão sobre as atividades realizadas nas escolas-campo
05/05/10	Análise e discussão de dados de observação de aulas
06/05/10	Reflexão sobre as atividades realizadas nas escolas-campo Discussão do artigo de Botelho e Leffa (2009), sobre as dimensões social e política do ensino de LE como fator de inclusão/exclusão social.
10/05/10	Reflexão sobre as atividades realizadas nas escolas-campo Apresentação dos projetos de ensino

Embora, neste estudo, apenas Boris e Bernardo tenham sido tomados como participantes, obviamente os demais alunos da turma interagiram com ambos e promoveram discussões pertinentes que, portanto, serão alvo de análise no próximo capítulo.

Além de discussões e tarefas orais, os professores-alunos também realizaram algumas tarefas escritas, que descrevemos a seguir.

2.4.4 Tarefas escritas e produção acadêmica

Ao longo do semestre letivo, os alunos-professores realizaram duas tarefas escritas de caráter avaliativo. A primeira consistiu em responder, em duplas, a quinze perguntas relativas ao texto de Figueredo (2007), que aborda os conceitos de língua internacional, língua franca, *Englishes*, democracia linguística, imperialismo linguístico e as relações entre a LI e a globalização, entre outros assuntos. O exercício contou na

composição da primeira nota da disciplina (N1), com valor de cinco pontos. A tarefa é mencionada ao longo deste estudo como Tarefa 1, e uma amostra das perguntas está disponível no Anexo B.

A segunda tarefa escrita foi também um roteiro de leitura constituído de doze perguntas relativas ao texto de Simas (2007), que trata das relações entre LI e colonialismo, da percepção da LI como uma mercadoria e a consequente mercantilização do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, das diferenças e semelhanças entre a educação pública e a privada, entre outros assuntos. Novamente em duplas, os alunos responderam às questões e também foi atribuída nota 5,0 a este exercício. Essa tarefa é identificada neste trabalho como Tarefa 2, e uma amostra pode ser encontrada no Anexo C.

Outra tarefa escrita realizada pelos acadêmicos, porém não avaliativa, consistiu em um exercício de completar lacunas em trechos retirados das OCEM,²⁸ que serviriam como gatilhos para a discussão de alguns tópicos relativos ao documento. A tarefa foi realizada em pares, com a abertura para consulta nos materiais disponíveis e aos demais colegas. Referimo-nos a esta tarefa, ao longo da discussão e análise dos dados, como Tarefa 3, cuja amostra pode ser encontrada no anexo D. Na mesma aula, os alunos receberam uma tarefa constituída de trechos retirados dos PCN para o ensino médio para que fossem lidos e comentados, primeiramente em duplas e, posteriormente, com toda a turma. Embora não se trate de uma tarefa escrita, ela foi incorporada por Boris e Bernardo ao exercício das OCEM e a discussão dos dois documentos foi realizada simultaneamente por eles. Esta tarefa é identificada ao longo desta tese como Tarefa 4, e uma amostra encontra-se no Anexo E.

Além dessas tarefas escritas, a produção acadêmica dos participantes, sob a forma de publicações, foi tomada para análise e discussão neste estudo. Boris publicou um artigo²⁹ no primeiro número do *Jornal Pessoas*, do curso de Letras da UFT-Araguaína, a partir das reflexões realizadas nas aulas teóricas de estágio. O artigo pode ser encontrado, na íntegra, no Anexo F. Bernardo, por sua vez, concedeu uma entrevista para o mesmo jornal, em que reflete sobre a importância do estágio na formação do

²⁸ Citações das OCEM foram selecionadas e algumas informações importantes desses trechos foram omitidas sob a forma de lacunas, a serem completadas pelos alunos com a consulta direta ao documento. Tal tarefa foi proposta para garantir a leitura de partes essenciais das OCEM, visto que, infelizmente, muitos estudantes não faziam a leitura prévia dos materiais indicados e as discussões em sala acabavam prejudicadas.

²⁹ Ressaltamos que a publicação do artigo não foi obrigatória nem parte integrante das tarefas da disciplina de estágio, mas realizada livremente por Boris. Da mesma forma, a entrevista concedida por Bernardo também foi realizada de forma espontânea.

futuro professor de inglês. A entrevista de Bernardo foi publicada no periódico de maneira indireta. Suas falas não foram transcritas, mas reportadas. A entrevista encontra-se no Anexo G. Para proteger a identidade dos participantes, os seus nomes foram digitalmente cortados nas imagens que apresentamos referentes ao artigo e à entrevista. A seguir, sintetizamos as tarefas escritas consideradas como fonte de dados neste estudo:

QUADRO 2.5: Tarefas escritas e produção acadêmica		
Tarefa	Formato	Assuntos
Tarefa 1	Roteiro de leitura (FIGUEREDO, 2007) – 15 perguntas para serem respondidas em dupla	– Língua internacional, língua franca, <i>Englishes</i> , falante nativo. – LI e globalização.
Tarefa 2	Roteiro de leitura (SIMAS, 2007) – 12 perguntas para serem respondidas em dupla	– Relações entre LI e colonialismo; – LI como uma mercadoria; – Mercantilização do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil; – Diferenças e semelhanças entre a educação pública e a privada.
Tarefa 3	Completar lacunas em citações das OCEM	– Objetivos do ensino-aprendizagem de inglês no EM; – Habilidades a serem trabalhadas; – Educação para a cidadania; – Apropriação discursiva.
Tarefa 4	Citações retiradas dos PCN para leitura e discussão	– Objetivos do ensino-aprendizagem de inglês no EM; – Habilidades a serem trabalhadas; Educação para o mercado de trabalho; – Ensino-aprendizagem público e privado de inglês.
Artigo	Artigo de opinião publicado no <i>Jornal Pessoas</i> por Boris	– Razões para ensinar e aprender inglês.
Entrevista	Entrevista concedida por Bernardo publicada no <i>Jornal Pessoas</i>	– Importância do estágio na formação do futuro professor de inglês.

Somando-se às tarefas escritas e publicações acadêmicas, os alunos-professores também produziram um projeto de ensino para as aulas que ministrariam nas escolas-campo. A seguir, discorreremos melhor acerca desse projeto.

2.4.5 Projeto de ensino

Como já foi mencionado anteriormente, na disciplina de estágio IV, os alunos-professores realizaram 5 horas/aula de observação em turmas do ensino médio, com objetivo de conhecer melhor os alunos e a realidade das turmas em que iriam atuar, bem como proceder a um breve diagnóstico acerca das preferências, dificuldades e opiniões dos estudantes. Após esse período de observação, os estagiários elaboraram um projeto de ensino cujo principal objetivo foi estabelecer diretrizes para as aulas a serem ministradas nas turmas.

O trabalho com projetos de ensino foi primeiramente proposto por Dewey, nos EUA, no final do século XIX. No Brasil, suas ideias foram inicialmente divulgadas em 1952, por Lourenço Filho e ganharam fôlego a partir da década de 80, com a proposta progressista de Paulo Freire (BEHRENS; JOSÉ, 2001). Para Paulino Filho, Nuñez e Ramalho (2004, p. 266),

projetos de ensino são propostas pedagógicas disciplinares ou interdisciplinares, compostas de tarefas a serem executadas por alunos, sob a orientação do professor, destinadas a criar situações de aprendizagem mais dinâmicas e efetivas, atreladas às preocupações da vida dos alunos pelo questionamento e pela reflexão, na perspectiva da construção do conhecimento e da formação para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Como podemos concluir a partir da definição acima, o projeto de ensino caracteriza-se por sua natureza eminentemente interventiva que leva à reflexão acerca de questões que transcendem a sala de aula e os conteúdos programáticos. Para DEWEY (1993 [1968], p. 15), “[o] projecto supõe a visão de um fim. Implica uma previsão de conseqüências que resultariam da acção que se introduz no impulso inicial”. Essa “conseqüência” do projeto, não é, necessariamente, um produto final material, nem precisa ser mensurada. Para o autor, as conseqüências ou resultados se relacionam à reflexão provocada pelas ações empreendidas. Dewey defende que o grande objetivo do projeto de ensino, e da educação como um todo, é “compreendermos a *significação* do que se vê, do que se ouve e do que se toca” (DEWEY, 1993 [1968], p. 15 – grifo no original), isto é, percebermos e refletirmos sobre as realidades que nos cercam e suas implicações.

O projeto de ensino proposto por Boris e Bernardo foi intitulado “O desenvolvimento do senso crítico através do ensino de língua inglesa: conscientização dos valores culturais por meio da comparação” e encontra-se integralmente no Anexo H

deste trabalho. O objetivo principal do projeto foi estimular o senso crítico dos alunos por meio do ensino-aprendizagem de LI, de modo que eles não só refletissem sobre as questões culturais que estão envolvidas no ensino de língua estrangeira (LE), mas também que valorizassem e divulgassem a sua própria cultura. O tópico linguístico selecionado para o desenvolvimento do objetivo proposto foi o comparativo em inglês em seus três graus (igualdade, inferioridade e superioridade).

As diretrizes traçadas no projeto nortearam o trabalho realizado pelos alunos-professores na escola-campo, que descrevemos a seguir.

2.4.6 Aulas práticas

Ao iniciarem o estágio, os alunos-professores dirigiram-se a uma escola e solicitaram autorização para realizar suas tarefas. Uma professora foi, então, designada para acompanhar e supervisionar os acadêmicos. Boris e Bernardo ministraram 21 aulas de inglês em duas turmas do 2º ano do ensino médio, no período de 25 de março a 18 de maio de 2010. Neste estudo, tomamos para discussão e análise dados provenientes de 14 dessas aulas, ministradas entre 26 de abril e 18 de maio de 2010, por se tratar das aulas escolhidas pelos alunos para o desenvolvimento de seu projeto de ensino.

Os conteúdos gramaticais trabalhados pelos estagiários foram determinados pela professora responsável pelas turmas. No entanto, os materiais, as estratégias e os procedimentos instrucionais ficaram a cargo dos alunos-professores. A docente orientou os acadêmicos acerca de algumas formalidades que deveriam ser cumpridas, como a realização de chamada e visto nos cadernos dos estudantes, e solicitou que fosse feita uma revisão dos conteúdos, ao final, de modo a preparar os alunos para uma avaliação que seria realizada posteriormente ao encerramento do estágio pelos acadêmicos.

A seguir, apresentamos um cronograma das aulas-práticas regidas por Boris e Bernardo:

QUADRO 2.6: Cronograma das aulas práticas na escola-campo		
Data	Turma	Conteúdo
26/04/10, segunda-feira	2° D	Comparação de igualdade - introdução
27/04/10, terça-feira	2° F	Comparação de igualdade - introdução
29/03/10, quinta-feira	2° D	Comparação de igualdade – gincana
30/04/10, sexta-feira	2° F	Comparação de igualdade – gincana
03/05/10, segunda-feira	2° D	Comparação de igualdade – continuação da gincana
04/05/10, terça-feira	2° F	Comparação de igualdade – continuação da gincana
06/05/10, quinta-feira	2° D	Comparação de superioridade
07/05/10, sexta-feira	2° F	Comparação de superioridade
10/05/10, segunda-feira	2° D	Comparação de inferioridade
11/05/10, terça-feira	2° F	Comparação de inferioridade
13/05/10, quinta-feira	2° D	<i>The grammar casino</i> ³⁰ (revisão)
14/05/10, sexta-feira	2° F	<i>The grammar casino</i> (revisão)
17/05/10, segunda-feira	2° D	<i>The grammar casino</i> – continuação
18/05/10, terça-feira	2° F	<i>The grammar casino</i> – continuação

Fonte: Portfólio de estágio

As aulas ministradas por Boris e Bernardo foram gravadas em áudio e transcritas de acordo com os códigos apresentados no Quadro 2.4. Uma amostra de aula transcrita pode ser encontrada no Apêndice F desta tese. Além das gravações, as aulas também foram observadas por mim, pesquisadora, com a elaboração de notas de campo, mais bem detalhadas a seguir.

³⁰ A tarefa consistiu em uma competição. Aos alunos foi entregue uma lista de frases e uma quantidade de dinheiro imaginário que eles poderiam utilizar. Cada aluno avaliaria se a frase estava certa ou errada e apostaria determinada quantidade de seu dinheiro em sua avaliação. Os professores, então, dariam a resposta e, se o palpite do aluno estivesse correto, ele ganharia a quantidade de dinheiro imaginário apostada. Ao final da competição, o aluno que tivesse mais dinheiro, ganharia a competição.

2.4.7 Observação e notas de campo

Como já mencionado anteriormente, a natureza qualitativa deste estudo requer a observação *in loco* dos acontecimentos para que seja possível perceber e compreender as significações dos fenômenos e das relações que se estabelecem no contexto da sala de aula, bem como suas implicações. Assim, o instrumento primordial utilizado nesta pesquisa foi a observação com o registro de notas de campo. Erickson (1984) sugere que as duas melhores maneiras de se obterem dados para uma pesquisa são, primeiramente, *olhar* e, em seguida, *perguntar*. A ação de olhar pressupõe, portanto, a observação atenta e perspicaz por parte do pesquisador.

Neste estudo, lançamos mão da observação não-participativa, como proposta por Van Lier (1988), isto é, o olhar analítico e crítico sem interferência nos acontecimentos. Embora reconheçamos que, como argumenta André (2005, p. 28), “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”, entendemos se tratar de uma interação tácita que não interfere diretamente no desenrolar dos fatos. Durante as aulas ministradas por Boris e Bernardo, não houve envolvimento nem participação de minha parte nas tarefas e eventos que ocorreram, tendo, eu, assumindo uma postura de não intervenção.

Para registrar os eventos observados durante as aulas, bem como minhas reflexões a seu respeito, foram elaboradas notas de campo em que procurei descrever os acontecimentos, bem como tecer comentários sobre eles. As notas de campo foram feitas simultaneamente às observações e, para isso, mantive um caderno dividido em duas colunas, separando, assim, os dois tipos de registro, como orienta Pessoa (2002). As anotações referentes à primeira coluna tiveram caráter descritivo e enfocaram as ações dos alunos-professores, o comportamento dos estudantes e as interações que ocorreram. Já as notas de natureza reflexiva contemplaram minhas impressões e análises dos acontecimentos. Um exemplo de nota de campo está disponível no Apêndice G.

Para a realização das aulas na escola-campo, Boris e Bernardo tiveram que elaborar e selecionar os materiais, instrumentos e estratégias instrucionais. Assim, algumas sessões de orientação e planejamento de aulas foram realizadas, como descrevemos a seguir.

2.4.8 Sessões de orientação e planejamento

Posteriormente à delimitação dos conteúdos gramaticais a serem trabalhados nas aulas e à apresentação do projeto de ensino, Boris e Bernardo passaram à elaboração dos planos de aula e à escolha das tarefas e dos materiais a serem levados aos alunos. Algumas dúvidas e dificuldades naturalmente surgiram nesse processo e, portanto, os acadêmicos recorreram a mim, professora-orientadora do estágio, para que, juntos, pudéssemos compartilhar ideais e soluções para os problemas que se interpunham.

Entendemos as sessões de orientação e planejamento como uma oportunidade de reflexão e construção colaborativa de conhecimentos e habilidades importantes para o professor de LI. A este respeito, Santos (2007, p. 41) afirma que “a maioria dos professores é formada numa perspectiva individualista e, por estar inserida em uma rotina profissional exaustiva, não dispõe de tempo para a colaboração”. Portanto, para romper esse cenário negativo, o planejamento colaborativo de aulas deve ser considerado como “uma oportunidade de repensar todo o fazer, não só como um caminho para a formação de educadores, mas também como um instrumento de desalienação e de libertação” (SANTOS, 2007, p. 41). Planejar colaborativamente, compartilhando experiências, anseios e dificuldades, pode promover o crescimento não só profissional do professor, mas também desenvolver a autonomia, a reflexão e a solidariedade (VASCONCELOS, 2000).

Neste estudo, quatro sessões de orientação e planejamento foram tomadas para análise. Todas elas ocorreram na universidade, em horário diferente do das aulas teóricas, geralmente à tarde. Além desses encontros, houve também duas interações via internet através de programa de troca de mensagens e conversa (MSN) e por *email*. Como as sessões não obedeceram a um cronograma fixo, mas ocorreram conforme a necessidade e partindo sempre dos acadêmicos, não apresentaremos aqui uma lista ou tabela dos encontros e interações. Todas as sessões presenciais foram gravadas em áudio e transcritas conforme os códigos apresentados no Quadro 2.4. Já as conversas *online* foram salvas em formato de texto (arquivos do tipo *doc* ou *txt*).

Durante as sessões, os acadêmicos apresentavam suas dúvidas relativas a tópicos linguísticos (gramática, pronúncia etc.), a perguntas que os alunos poderiam fazer, a problemas ocorridos ou antecipados (como indisciplina, desinteresse etc.) e compartilhavam sugestões de materiais didáticos. Geralmente, Boris e Bernardo chegavam às sessões com ideias e sugestões de tarefas e com o plano de aula já pré-

elaborado, solicitando apenas esclarecimentos e sugestões. Uma amostra de sessão de orientação e planejamento pode ser encontrada no Apêndice H.

Este acompanhamento bastante próximo das atividades desempenhadas pelos estagiários também se estendeu para o pós-aula, como abordaremos a seguir.

2.4.9 Sessões reflexivas

Após a realização das aulas na escola-campo, Boris e Bernardo refletiam sobre os acontecimentos e sobre seu desempenho como professores. Foram realizadas 21 sessões reflexivas, correspondentes a todas as aulas ministradas pelos estagiários. Todavia, neste estudo, tomamos para discussão e análise 14 dessas sessões, referentes às aulas focalizadas nesta pesquisa. As sessões foram conduzidas por mim e ocorreram em dois momentos distintos, de acordo com a disponibilidade dos alunos-professores: logo após o término das aulas, na sala dos professores da escola ou em outro local reservado; ou ao final da tarde na universidade, nos dias em que Bernardo não podia demorar-se na escola devido a seus compromissos profissionais. Todas as sessões foram gravadas em áudio e transcritas conforme os códigos apresentados no Quadro 2.4, e uma amostra pode ser encontrada no Apêndice I.

Durante as sessões reflexivas, Boris e Bernardo, eram incentivados a recordar os acontecimentos da aula e refletir sobre eles, emitindo suas opiniões e considerações de naturezas variadas. As reflexões ocorreram de forma mais ou menos livre, à medida que os fatos eram rememorados e mencionados pelos rapazes, com a liberdade de tomada de turno e de intervenção na fala do outro. Dessa forma, os participantes podiam seguir a linha de seu pensamento e elaborar, de fato, o conteúdo das discussões (TRIVIÑOS, 1987). Contudo, cabe ressaltar que, durante algumas sessões, se alguns pontos específicos não vinham à tona espontaneamente ou não eram mencionados pelos acadêmicos, eu, como orientadora, trazia-os à baila sob a forma de perguntas ou rememoração, para que fossem discutidos. Além disso, quando as sessões tinham lugar na universidade, devido ao intervalo de tempo entre a aula e o momento da reflexão, este recurso de rememoração e questionamento era mais utilizado e alguns trechos gravados em áudio eram passados para que os acadêmicos pudessem se lembrar dos acontecimentos e discuti-los.

Gostaríamos de enfatizar que o objetivo das sessões reflexivas não era a avaliação ou julgamento do desempenho dos alunos-professores nem dos estudantes, mas, sim, fomentar a reflexão e a tomada de consciência acerca do fazer pedagógico na formação dos professores que Boris e Bernardo estavam se tornando.

Além da reflexão após as aulas, os alunos-professores também refletiram sobre o estágio como um todo, após a sua finalização, com a escrita de um relato reflexivo, que detalharemos a seguir.

2.4.10 Relato reflexivo

Ao final do semestre letivo, após a conclusão de todo o estágio, Boris e Bernardo elaboraram um relato de suas experiências, que foi anexado ao portfólio de estágio. Nesse relato, os acadêmicos tiveram a oportunidade de refletir livremente sobre todos e quaisquer pontos que considerassem relevantes quanto à realização do estágio durante todo o semestre.

Silva e Fajardo-Turbin (2011, p. 5) defendem que “[o] relatório de estágio supervisionado pode ser utilizado como um instrumento de desestabilização das estruturas reprodutoras das práticas docentes construídas na tradição do magistério”, pois a reflexão escrita sobre os acontecimentos fomenta a tomada de consciência e a ressignificação de algumas experiências que, posteriormente, tendem a se transformar num construto histórico ligado à profissionalização do professor.

Em sua dissertação de mestrado, Melo (2011) analisa, de forma ampla e profunda, os relatórios de estágio de LI de vários acadêmicos do curso de Letras da UFT-Araguaína, incluindo os participantes desta pesquisa. A autora advoga que o relato reflexivo funciona

como espaço de registro de situações e experiências vivenciadas ao longo das atividades de estágio desenvolvidas, de forma que episódios significativos vivenciados na prática pedagógica do estágio são rememorados, revisitados, ressignificados e reconstruídos, contribuindo para que as velhas práticas possam ser renovadas e aperfeiçoadas, ao serem relacionadas com diferentes literaturas estudadas no contexto acadêmico ou, até mesmo, em outras esferas sociais. (MELO, 2011, p. 51)

O relato reflexivo elaborado por Boris e Bernardo versou, principalmente, a respeito do desempenho de ambos como professores e sobre a participação dos alunos

em suas aulas. Os estagiários narraram e comentaram sobre algumas tarefas realizadas nas aulas, em especial aquelas cujos resultados não foram os esperados ou que representaram pontos negativos, em suas opiniões. Além dessas reflexões, Boris e Bernardo também compararam as experiências do último estágio com as dos anteriores, em especial no que tange à interação com a docente responsável pelas turmas. O relato elaborado pelos acadêmicos pode ser encontrado no Anexo I deste trabalho.

O relato reflexivo, assim como outros documentos e materiais, foi anexado pelos acadêmicos como parte do portfólio de estágio, que apresentamos a seguir.

2.4.11 Portfólio de estágio

O portfólio de estágio, além de ser uma obrigatoriedade formal exigida pela UFT para a integralização da disciplina, representa, também, uma oportunidade de reflexão para o estagiário. Ele contém o apanhado de todo o trabalho desenvolvido pelos acadêmicos ao longo do semestre letivo, pois nele são arquivados e anexados todos os documentos relativos à realização do estágio (termos, autorizações, fichas), o projeto de ensino, o relato reflexivo, todos os planos de aula, tarefas, materiais didáticos e demais instrumentos e recursos utilizados nas aulas na escola-campo. Esse rico material é, posteriormente, arquivado e disponibilizado para consulta e pesquisa no Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas, sediado no câmpus da UFT-Araguaína.

Segundo Ceia (2002, p. 1-2),

[n]a formação inicial de professores, que é o caso que nos interessa, um porta-fólio da prática pedagógica é o resultado visível e objectivo de todo o trabalho educativo de um professor-estagiário. Representa um olhar auto-crítico sobre aquilo que se ensinou, sobre os métodos de ensino utilizados e sobre o processo de avaliação a que o professor-estagiário se sujeitou.

Podemos concluir, assim, que o portfólio de estágio é uma ótima oportunidade para que o aluno-professor possa refletir sobre toda a sua prática pedagógica, lembrar experiências e (re)construir crenças, conceito e atitudes. Nesta pesquisa, foram utilizados dados provenientes do portfólio produzido por Boris e Bernardo relativos às tarefas escritas distribuídas aos alunos, além do relato reflexivo e do projeto de ensino, já mencionados, bem como o cronograma das aulas-práticas, apresentado anteriormente.

Finalizamos, assim, a apresentação dos instrumentos empregados para a obtenção dos dados a serem discutidos no capítulo seguinte desta tese. Para uma melhor visualização de todos os instrumentos utilizados, apresentamos um resumo descritivo no quadro a seguir:

QUADRO 2.7: Instrumentos de obtenção dos dados	
Instrumento	Descrição
Questionário	Perguntas abertas e fechadas para a obtenção de informações pessoais
Entrevistas	Semiestruturadas, sobre as expectativas, opiniões e impressões dos participantes e sobre acontecimentos da prática docente. Gravadas em áudio.
Aulas teóricas	Ocorreram na universidade visando à discussão de textos e conceitos diversos e das aulas na escola-campo. Gravadas em áudio e vídeo.
Tarefas escritas e produção acadêmica	Realizadas pelos alunos-professores a partir de roteiros de leitura e exercício de completar lacunas relativos a textos teóricos estudados. Artigo e entrevista publicados pelos acadêmicos no <i>Jornal Pessoas</i> .
Projeto de ensino	Elaborado pelos participantes para estabelecer os objetivos, diretrizes e estratégias das aulas na escola-campo.
Aulas práticas	Ministradas pelos participantes em duas turmas do 2º ano do ensino médio de uma escola estadual. Gravadas em áudio.
Observação e notas de campo	Realizadas <i>in loco</i> pela pesquisadora a fim de conhecer e compreender os acontecimentos da sala de aula dos participantes.
Sessões de orientação e planejamento	Ocorreram na universidade e/ou via internet, antes das aulas práticas, para a solução de dúvidas e problemas. Gravadas em áudio e/ou salvas em formato de texto.
Sessões reflexivas	Aconteceram na escola-campo, logo após as aulas práticas, ou na universidade, conforme a disponibilidade dos participantes. Visaram à reflexão acerca dos acontecimentos das aulas. Gravadas em áudio.
Relato reflexivo	Elaborado pelos participantes ao final do estágio para que narrassem e comentassem suas experiências ao longo do semestre letivo.
Portfólio de estágio	Compêndio de todos os documentos, planos de aula e amostras de tarefas relativos ao estágio, além do projeto de ensino e do relato reflexivo.

A seguir, apresentamos os procedimentos adotados para a análise dos dados obtidos.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Segundo Lankshear e Knobel (2008), antes de se analisarem os dados, é necessário que eles sejam organizados de modo a se tornarem mais acessíveis ao pesquisador. Para esses autores, essa organização envolve alguns passos, iniciando-se com o arquivamento dos dados que serão utilizados, com a numeração das linhas de entrevistas, transcrições ou páginas de um diário de notas e a digitalização de documentos, por exemplo. Essa etapa de arquivamento é importante, segundo os autores, pois nessa fase começa a identificação de padrões amplos dentro do material coletado. Posteriormente, Lankshear e Knobel (2008) sugerem que se proceda à leitura integral de todos os dados para a obtenção de um sentido geral e para o início do processo de codificação do material. A codificação serve para gerar as descrições do cenário e dos participantes, as categorias ou temas e, finalmente, extrair a significação dos dados, ou seja, interpretá-los.

Seguindo, portanto, as orientações dos autores, a organização deste trabalho pautou-se pelo arquivamento dos dados em pastas no computador referentes a cada instrumento utilizado, identificados pela data em que foram coletados. Após essa fase, procedemos a diversas leituras do material obtido. A categorização obedeceu ao critério da recorrência, largamente utilizado na pesquisa qualitativa. Para isso, foram realizadas inúmeras leituras dos dados e, a partir das anotações dos padrões recorrentes, chegamos às duas categorias que apresentaremos a seguir.

A primeira categoria tratou dos sentidos atribuídos pelos participantes à LI e ao ensino-aprendizagem de inglês e foi dividida em duas subcategorias: os sentidos atribuídos à LI e os sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem de inglês. Para a discussão e análise desta categoria, foram discutidos dados provenientes das entrevistas, das aulas teóricas, das tarefas escritas realizadas, da produção acadêmica, das aulas práticas, das notas de campo, das tarefas entregues aos alunos na escola-campo, das sessões de orientação e planejamento, das sessões reflexivas e do relato reflexivo.

A segunda categoria apresenta discussões acerca das percepções de Boris e Bernardo sobre a docência, tanto no estágio quanto em sua atuação profissional após a formatura. O objetivo desta análise foi identificar essas percepções e compreender como elas foram sendo transformadas ao longo do semestre letivo e após a conclusão do curso. Duas subcategorias foram propostas: a primeira, relativa às percepções dos acadêmicos quanto ao estágio; e a segunda, acerca da decisão de exercer ou não a

carreira docente. Os dados analisados nessa categoria foram provenientes de trechos das entrevistas, das sessões de orientação e planejamento e das sessões reflexivas.

Os dados foram apresentados e analisados obedecendo-se à sequência cronológica em que os fatos ocorreram, uma vez que as experiências e as reflexões dos participantes devem ser apresentadas e discutidas conforme aconteceram, tentando-se, sempre, inferir e compreender os sentidos que eles próprios atribuíram aos fenômenos (ANDRÉ, 2005). Para uma melhor visualização de todas as categorias e subcategorias, seus objetivos e os instrumentos geradores dos dados analisados em cada uma delas, apresentamos o quadro a seguir:

QUADRO 2.8: Categorização dos dados			
Categoria	Subcategoria	Objetivos	Instrumentos de obtenção dos dados
Os sentidos atribuídos à LI e ao ensino-aprendizagem de inglês	Os sentidos atribuídos à LI	Identificar e analisar os sentidos atribuídos pelos participantes à LI e ao ensino-aprendizagem de inglês.	Entrevistas, aulas teóricas, tarefas escritas, produção acadêmica, sessões de orientação e planejamento, sessões reflexivas, aulas práticas, notas de campo, e relato reflexivo.
	Os sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem de inglês		
Percepções quanto à docência em LI	Percepções sobre o estágio	Identificar as percepções dos participantes quanto à docência em LI, durante o período de estágio e após a conclusão do curso.	Entrevistas, sessões de orientação e planejamento, sessões reflexivas, relato reflexivo.
	Percepções sobre o exercício da profissão professor	Compreender como essas percepções, bem como a postura e as ações dos participantes, se transformaram ao longo do semestre letivo e após a formatura.	

Tendo finalizado a apresentação da metodologia deste estudo, passemos, no capítulo a seguir, à discussão dos resultados obtidos com a análise dos dados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, discutimos os dados resultantes desta pesquisa. Primeiramente, apresentamos as análises referentes à primeira categoria, agrupados em duas subcategorias relativas aos sentidos atribuídos pelos participantes à LI e ao seu ensino-aprendizagem. A segunda categoria a ser discutida neste capítulo trata das percepções de Boris e Bernardo relativos à docência em LI e de como elas foram sendo transformados ao longo do semestre letivo.

3.1 Os sentidos atribuídos à LI e ao ensino-aprendizagem de inglês

Nesta categoria, discutimos dados provenientes de diversos instrumentos. Nossa análise busca apresentar e discutir os sentidos atribuídos pelos participantes à LI e ao seu ensino-aprendizagem.

3.1.1 Os sentidos atribuídos à LI

Na primeira aula teórica do semestre, foi proposta para a turma a seguinte situação: você entra na sala de aula da escola-campo e um aluno pergunta: “Professor(a), por que a gente tem que estudar inglês?”. Em pares, eles deveriam conversar com o colega e tentar responder à questão. Posteriormente, as duplas

exporiam suas opiniões e a discussão se estenderia, envolvendo toda a turma. O trecho a seguir apresenta o comentário inicial de Boris e as reflexões que daí se desdobraram:

[1]

[Trecho de aula teórica – 04/03/10]

Boris: É muito difícil responder isso. A gente sabe, mas para falar assim...

Bernardo: São muitos fatores. As razões óbvias: se comunicar com estrangeiros, viajar, vestibular, mercado de trabalho.

Boris: Mas se você responde isso, o aluno rebate na hora. Ele não vai viajar pra fora, não conhece nenhum estrangeiro.

Bernardo: É muito distante da realidade dele.

A resposta de Bernardo elenca os fatores “óbvios” que justificam a aprendizagem de inglês na escola. Contudo, Boris prontamente rejeita os argumentos e ambos concluem que o que *a priori* era óbvio não serve como resposta. Para os estudantes, argumentos meramente integrativos não são suficientes para fornecer ao aluno uma resposta satisfatória, pois não condizem com a sua realidade. Ao invés de incluir e integrar, a LI opera, na verdade, como elemento de reforço da exclusão econômico-social que já existe. Para o aluno da escola pública, viajar para o exterior e conversar com estrangeiros não são, em geral, acontecimentos comuns ou corriqueiros.

A escolha lexical de Bernardo parece, ainda, ecoar um discurso-clichê. A perspectiva de que a LI é importante apenas para a interação com estrangeiros é tão comumente veiculada que se naturalizou (FAIRCLOUGH, 2001), tornou-se “óbvia”. Porém, a recusa de Boris e sua afirmação de que o aluno rejeitaria esse discurso evidenciam que essa naturalização não permeia todas as classes sociais e que a sala de aula configura-se como arena de embates e conflitos ideológicos, como indicam Pennycook (1998) e Pessoa e Urzêda-Freitas (2012), entre outros autores.

A justificativa integrativa para o ensino-aprendizagem de LI também foi levantada por outros alunos e aparece em um outro momento de interação, com a sala toda, em que Bernardo refuta o argumento apresentado por uma colega. Observemos o excerto a seguir:

[2]

[Trecho de aula teórica – 04/03/10]

Rebeca: Na internet você pode conhecer pessoas de vários lugares, países diferentes. Precisa do inglês para se comunicar. Eu conheço história de pessoas que se conheceram pela internet, namoraram e casaram.

Bernardo: Então, vai aprender inglês para arranjar namorado na internet? Oxente!

Rebeca: Só estou dando um exemplo.

O tom jocoso de Bernardo denuncia sua rejeição ao argumento apresentado pela colega e denota o absurdo, em sua opinião, da ideia que a ele subjaz. O que podemos perceber é que, embora não neguem o papel que a LI desempenha como ferramenta de comunicação e integração, Boris e Bernardo parecem indicar que, para eles, isso não é suficiente. Embora conste nos PCN como um dos objetivos do ensino-aprendizagem de LE, conceber a LI apenas com fins integrativos não pode ser entendido como a (única) explicação ou o (único) motivo para se aprender inglês. Boris e Bernardo percebem isso como superficialidade de análise dos aspectos mais amplos que permeiam o ensino-aprendizagem de LI. Os acadêmicos parecem procurar um sentido maior, mais amplo e mais profundo, que não se restrinja ao lugar de “saber para interagir” e que faça sentido para o contexto da vida real do aluno da escola pública.

A partir das discussões levantadas nessa aula teórica de estágio, Boris publicou um artigo no *Jornal Pessoas*, na edição de março-abril de 2010, intitulado “– Professor! Por que eu tenho que aprender inglês?”, em que apresenta argumentos para responder a essa pergunta. Em diversos trechos de seu artigo, ele defende a necessidade de comunicação e integração entre os países e as pessoas como a principal razão para que se aprenda inglês. Observemos os recortes seguintes:

[3]

[Trecho do artigo publicado no *Jornal Pessoas*, mar/abr 2010]

As nações, de ontem e de hoje, com ou sem divergências, tem uma necessidade em comum – a comunicação entre si, que se tornou ainda mais indispensável com o surgimento da globalização e a necessidade de maior interação entre as pessoas. Isso inclui interesses diversos, que partem desde arranjar um(a) namorado(a) em outra parte do mundo através da internet ou então fazer negócios milionários com executivos de outros países nas áreas da indústria ou comércio.

[4]

[Trecho do artigo publicado no *Jornal Pessoas*, mar/abr 2010]

tem-se a necessidade de uma língua comum para a interação entre todas as nações e para todos os fins.

Nestes dois trechos, Boris enfatiza o uso da LI com fins integrativos, ressaltando a necessidade da comunicação internacional, aproximando o inglês à noção de língua

franca, como também discutem Crystal (2003, 2009), Figueredo (2007), Murray (2012), Schmitz (2012), entre outros autores. A LI seria, assim, a ferramenta de comunicação e interação em escala macro (entre nações) e micro (entre indivíduos) que estaria disponível para utilização por quaisquer pessoas “e para todos os fins”. O que podemos notar é uma visão ingênua que encara o inglês como língua neutra e benéfica, que está “no lugar certo na hora certa”, como erroneamente defende Crystal (2009). A mesma ideia é defendida de maneira categórica por Boris em outros dois trechos do artigo, que podemos observar a seguir:

[5]

[Trecho do artigo publicado no *Jornal Pessoas*, mar/abr 2010]

A língua inglesa é a língua internacional independente de qualquer aceitação ou rejeição de fundo ideológico, como acontece na França, por exemplo.

[6]

[Trecho do artigo publicado no *Jornal Pessoas*, mar/abr 2010]

o fato é que a língua inglesa é a língua internacional e com ela poderemos nos comunicar em qualquer parte do mundo.

Boris reitera a concepção do *status* do inglês como língua internacional (embora, a nosso ver, trata-se mais da concepção de língua franca) e é taxativo ao afirmar que se trata de um “fato” “independente de qualquer aceitação ou rejeição de fundo ideológico”. Isso demonstra claramente a condição dessa ideia como discurso naturalizado (FAIRCLOUGH, 2001) ou, ainda, como mito (BARTHES, 2001; PENNYCOOK, 2007). Algo que é essencialmente político e social, como este *status* da LI, é percebido por Boris como natural. O mito do inglês como língua franca/internacional de comunicação e interação entre os povos torna-se inocente e natural, passa à condição de verdade que não precisa de explicação. A invenção passa a ser fato (PENNYCOOK, 2007). Como argumento para reforçar sua opinião, Boris aponta a presença da LI no nosso cotidiano, como nos mostra o recorte a seguir:

[7]

[Trecho do artigo publicado no *Jornal Pessoas*, mar/abr 2010]

A escrita inglesa está em todos os lugares, isso tanto do ponto de vista geográfico como na linguagem eletrônica, nos nomes dos brasileiros, nos produtos consumidos, do alimento ao nome de um veículo, estampados nas roupas de pessoas de todas as classes sociais, na nossa escrita e fala. Então, se já aderimos o inglês informal porque não tirar proveito da situação e usá-lo de maneira mais consciente?

Boris apresenta alguns exemplos do que considera como presença do inglês na nossa vida cotidiana: nomes de lugares, pessoas, objetos e produtos e linguagem eletrônica. Ao afirmar que a LI “está em todos os lugares” e em “todas as classes sociais”, Boris tece uma generalização que reverbera o discurso naturalizado da onipresença mítica da LI no mundo atual, como uma força invisível e natural que se funde na materialidade do cotidiano (PENNYCOOK, 2007). Essa redução das funções da LI ao simples reconhecimento de nomes de produtos, por exemplo, demonstra uma falta de reflexão mais profunda acerca das formas de presença da LI no mundo do indivíduo, um discurso que ecoa a naturalização da onipresença do inglês e pode conduzir a uma visão da língua como ente neutro, que pré-existe ao homem e independe de quaisquer fatores sociais (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; PENNYCOOK, 2007), o que, bem sabemos, não é verdade.

O mesmo argumento apresentado por Boris em seu artigo é mencionado durante a primeira aula teórica, em um momento de interação com toda a sala. Contudo, a discussão segue rumo oposto ao exposto no texto do jornal, a partir de reflexões propostas por Bernardo e por mim, professora-pesquisadora, como podemos observar no excerto a seguir:

[8]

[Trecho de aula teórica – 04/03/10]

Elizabeth: [...] Tudo hoje em dia é em inglês. Nome de loja, programa de televisão, os vídeo games que eles gostam, computador. A gente vive cercado pelo inglês.

Bernardo: Mas ele só está cercado de coisas em inglês, ele não faz nada. Não é porque você está exposto que aquilo faz parte da sua vida. Eu sou cercado por sertanejo, mas não é parte da minha vida. Graças a Deus!

Pesquisadora: Eu gostaria que a gente prestasse mais atenção nisso que a Elizabeth e o Bernardo falaram. Você usou uma palavra, Beth, “cercado”. O que significa “estar cercado”?

Elizabeth: Hoje em dia, a gente está rodeado de coisas em inglês. A gente vê inglês em todos os lugares.

Pesquisadora: Vamos pensar mais sobre a expressão que você usou: “estamos cercados”.

Júnior: ((imita uma voz grave)) Mãos na cabeça! Vocês estão cercados! ((todos riem))

Pesquisadora: Brincadeiras à parte, o que o Júnior falou faz sentido, não faz, não? Para que serve uma cerca?

Elizabeth: Cercar, limitar, proteger.

Pesquisadora: Você está pensando como quem está do lado de dentro. E para quem está do lado de fora?

Artemisia: Proibir a pessoa de ultrapassar aquele ponto, de entrar.

Bernardo: A cerca protege quem está dentro e inibe quem está fora.

Boris: Nossa, que viagem! O inglês é uma cerca!

Bernardo: Quem está dentro fica de boa, quem está fora fica excluído.

A fala de Elizabeth, que ecoa o discurso da onipresença mítica do inglês, já discutido anteriormente, é ressignificada a partir de uma análise um pouco mais cuidadosa da expressão utilizada pela estudante, como propõe Fairclough (2001). Os alunos são levados a perceber outros sentidos possíveis para o clichê e como ele é ideologicamente carregado de intenções. Conforme exacerbado por Júnior, com sua intervenção bem humorada, “estar cercado” pode, semanticamente, se relacionar à noção de prisão e cerceamento. A cerca linguística, como apontado por Boris, embora imaterial em sua natureza, estabelece limites materialmente verificáveis, perpetua as condições privilegiadas de poucos e constitui barreira para muitos, como também argumenta Pennycook (2007).

Ao final do trecho supracitado do artigo de Boris, o universitário lança ao leitor um questionamento a respeito do uso “mais consciente” do inglês. E o que seria, para ele, esse uso que “tira proveito da situação”? Tentando identificar, então, as circunstâncias em que a LI se faz realmente necessária na vida das pessoas, Boris e Bernardo levantam uma perspectiva ainda não mencionada: o uso instrumental da LI. O trecho a seguir nos mostra esta reflexão:

[9]

[Trecho de aula teórica – 04/03/10]

Bernardo: [...] Vamos pensar em termos práticos. Para que as pessoas usam o inglês no dia a dia?

Boris: Tirando por mim, inglês é importante para o meu trabalho. Quem mexe com informática precisa de inglês. É tudo em inglês: os sistemas, as configurações, tudo.

Bernardo: No seu caso é.

Boris: Tem muita coisa que depende de inglês. Informática, que eu já falei, quem mexe com máquina... equipamento... A máquina de *xerox*, é tudo em inglês o *menu*.

Bernardo: É, quem trabalha com máquina... Manual também é quase tudo em inglês.

Os acadêmicos imprimem à LI um caráter de utilidade, concebendo a língua como ferramenta para que o indivíduo realize determinadas tarefas, como configurar sistemas, operar máquinas e entender manuais. Ao mencionar o uso do inglês como instrumento ligado a atividades tecnológicas, Boris e Bernardo alinham seu discurso à abordagem instrumental de ensino-aprendizagem de LI, que compreende a língua como objeto, instrumento, meio, e não como fim.

O que podemos perceber é que a ideia de uso instrumental da LI, embora pertinente e importante, parece estar enfrentando um processo de banalização e naturalização (FAIRCLOUGH, 2001), sendo assumida, por muitos, como uma percepção limitada do uso do inglês como ferramenta de trabalho. Um fator que parece estar operando neste processo é a incorporação da ideia mítica da onipresença da LI, sobretudo em atividades e artigos tecnológicos e científicos.

Ainda na perspectiva de uso instrumental da LI, Boris e Bernardo refletem sobre o contexto específico do ensino médio, como podemos observar no excerto seguinte:

[10]

[Trecho de aula teórica – 04/03/10]

Boris: [...] Principalmente para quem é estudante, o inglês pode ajudar muito. Pesquisa na internet, informação...

Bernardo: No ensino médio tem um argumento forte que é o vestibular. O menino precisa aprender inglês para passar no vestibular.

Boris: É. Mas você está esquecendo de duas coisas. Primeiro: nem todos vão fazer vestibular. Aliás, é a minoria. E segundo: a maioria escolhe espanhol, porque acha mais fácil.

Boris e Bernardo apresentam uma outra faceta do uso instrumental da LI: a utilização do inglês como ferramenta de acesso a informações, sobretudo através da internet, e para aprovação no vestibular. Todavia, embora não negue a utilidade da LI nesse contexto, o que podemos depreender do comentário de Boris é que, embora possa constituir instrumento útil, a LI não figura como ferramenta essencial, neste caso, pois a relação de utilidade não se estabelece de maneira obrigatória. Na visão do participante, embora sejam estudantes do ensino médio, muitos alunos são, na verdade, marginalizados e excluídos no/do processo educacional, em especial quando se trata de alcançar níveis superiores de instrução. E a LI, que poderia servir como instrumento de inclusão e/ou facilitadora do acesso do estudante à informação e à educação, passa a figurar como ferramenta que reforça a exclusão, sendo preterida, assim, pelo espanhol.

No entanto, gostaríamos de ressaltar que tal perspectiva não condiz mais integralmente com a realidade educacional brasileira nos dias de hoje. Com a

implantação da política de cotas nas universidades para estudantes oriundos da escola pública, por meio da lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a) e pelo decreto nº 7.824/2012 (BRASIL, 2012b), além das cotas para minorias étnico-raciais, já existentes no país há dez anos, houve um maior acesso ao ensino superior de muitos alunos de classes socioeconômicas menos favorecidas. Segundo dados do governo federal, 88% dos concluintes do ensino médio provêm da escola pública (FILIZOLA, 2013a). No primeiro semestre de 2013, 42,4% dos inscritos no Sistema de Seleção Unificada através do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) foram cotistas. Isso representa aproximadamente 335 mil estudantes que puderam se candidatar a uma vaga em uma instituição de ensino superior (FILIZOLA, 2013b). Infelizmente, ainda não dispomos de estudos que analisem e discutam os resultados das políticas de cotas em nível nacional, por se tratar de uma novidade muito recente. Contudo, podemos afirmar com segurança que a marginalização dos estudantes mais pobres diminuiu.

Boris estudou durante todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Discutindo em dupla com Bernardo, Boris rememora seu processo de aprendizagem de inglês e menciona outro possível argumento para responder à pergunta proposta na aula. Observemos o trecho seguinte:

[11]

[Trecho de aula teórica – 04/03/10]

Boris: Eu, particularmente, gostava de pegar as músicas e traduzir, por conta própria. Eu queria saber o que significava. Gostava da música, mas queria saber o conteúdo das letras.

Bernardo: Esse é um argumento válido. A pessoa que não sabe inglês perde muita coisa. Música, seriado, filme. Coisas boas que a pessoa deixa de conhecer.

Boris: Computador também. Eu tiro pela minha mãe. Aparece qualquer coisa em inglês no computador, ela acha que é vírus. Fica doidinha!

Bernardo: Falando em computador, pode inserir também a internet.

Boris: A internet é um universo. Infinito.

Bernardo: Mas para quem não sabe inglês, é um uso muito limitado. Não tem acesso a nem 10% do que a internet oferece.

Muito ligado a música e a computadores, o acadêmico justifica sua aprendizagem pela sua motivação pessoal. Para Boris, além de operar como ferramenta de trabalho, a LI pode funcionar também como instrumento que proporcione satisfação pessoal através da realização de preferências e os gostos individuais. Bernardo corrobora essa ideia, mas elabora uma leitura da fala do parceiro e direciona seu ponto de vista para a noção de inglês como fator de exclusão, mais que de inclusão. Assim como a LI pode oferecer acesso a informação, entretenimento e satisfação pessoal, ela

também pode negá-lo. A relação que se estabelece é a de inclusão de quem sabe e exclusão de quem não sabe inglês, como afirmam Gimenez (2011), Pennycook (2007), Pessoa (2011, 2013), entre outros autores.

Continuando sua argumentação no sentido de responder à questão proposta na aula, os acadêmicos refletiram acerca da relação entre o inglês e o mercado de trabalho, como nos mostra o excerto seguinte:

[12]

[Trecho de aula teórica – 04/03/10]

Boris: O mercado de trabalho é um bom argumento. Quem sabe inglês tem mais oportunidade, empregos melhores, salário melhor.

Bernardo: É, mas só saber inglês não adianta. Tem que ter mais qualificação profissional.

Boris: Claro, mas já abre muitas portas.

Bernardo: O que eu não gosto é aquela história “o mercado hoje exige inglês”. Exige nada.

Boris: Depende da área. Se for na área de informática, por exemplo, exige. Turismo, aviação.

Bernardo: São áreas específicas. No geral, não precisa.

Ao afirmar que o mercado é um bom argumento, Boris insere a LI no contexto do capital, como ferramenta que pode proporcionar lucro a quem a possui. O inglês sai do plano do abstrato das relações interpessoais e passa a ocupar papel no plano concreto das relações financeiras como bem simbólico (BARCELOS, 2011b; MOITA LOPES, 2005). A equação que se estabelece é *inglês = emprego*, ou ainda, *inglês = dinheiro*. De ferramenta semiótica mediacional das interações, a língua passa a ferramenta de trabalho. Todavia, como contra-argumenta Bernardo, embora opere na engrenagem da produção de capital, a LI é insuficiente como instrumento de trabalho. A noção de que o inglês “abre muitas portas” e oferece possibilidades de crescimento econômico em contextos específicos, expressa, na verdade, uma falácia, como argumentam Damianovic (2006) e Pennycook (2007), entre outros autores. Ao afirmar que se trata de uma “história”, Bernardo traz à tona o discurso-clichê, naturalizado, e o rejeita.

Esta postura é defendida por ele em um outro momento da aula, em que interage com os demais colegas, como evidenciado no trecho a seguir:

[13]

[Trecho de aula teórica – 04/03/10]

Júnior: É claro que saber inglês ajuda na vida da pessoa! Lógico que sim! Você tem muito mais chances de conseguir um bom emprego, ter um bom salário.

Bernardo: Mas... Se eu digo para o menino que ele tem que aprender inglês para conseguir um bom emprego... Se fosse assim, professor de inglês era rico!

Júnior: Deixa de ser do contra, Bernardo! Você mesmo, você tem um bom emprego porque sabe inglês. Se não soubesse, ia estar trabalhando de quê?

Boris: Calma, gente. Acho que não foi bem isso que o Bernardo quis dizer. Saber inglês não garante que a pessoa vai ter um bom emprego.

Júnior: Não garante, mas ajuda. Ela já tem uma vantagem, já sai na frente no mercado de trabalho.

Pesquisadora: Então, vamos pensar, agora, juntos. Pensando aqui em Araguaína, que postos de trabalho, que empregos exigem do trabalhador que ele saiba inglês?

Bernardo: Tirando professor de inglês, nenhum diretamente.

Júnior: Recepcionista, garçom, quem trabalha em hotel, quem atende o público.

Pesquisadora: Essa é a realidade de Araguaína?

Fabício: Infelizmente não. Não é cidade turística.

Bernardo: Mas, por outro lado, você vai limitar o aluno só às possibilidades que Araguaína oferece? Quem disse que ele vai viver aqui para sempre?

Júnior: Profissões melhores exigem, sim, que a pessoa saiba inglês. Médico, engenheiro, pesquisador precisam ler em inglês, estudar. Vocês estão pensando só em profissão de pobre.

Fabício: Você que falou as profissões.

Bernardo amplia a reflexão, remetendo, novamente, ao caráter incluyente/excluyente da LI e da educação de modo geral. Ao questionar sobre o possível cerceamento das possibilidades futuras de vida do aluno, o estudante antevê uma perspectiva da LI como mecanismo de emancipação, de ampliar oportunidades, ou, por outro lado, de negá-las. Júnior também esboça uma tentativa de relacionar a LI ao empoderamento do indivíduo, vinculando-a ao acesso a profissões de maior remuneração e *status*. No entanto, ao contrapor as “profissões de rico” e as “profissões de pobre”, o acadêmico acaba por reforçar, em seu discurso, a eterna luta de classes, o antagonismo entre elite e pobreza.

Na aula teórica seguinte, a turma foi convidada a refletir novamente sobre questões relativas à LI, a partir de uma tarefa escrita relativa ao texto de Figueredo (2007). Apresentamos, a seguir, trechos das respostas escritas e das reflexões orais de Boris e Bernardo. O recorte seguinte nos mostra a resposta escrita dos acadêmicos à primeira pergunta:

[14]

[Pergunta 1, Tarefa 1, 10/03/10]

01. Em que circunstâncias um idioma pode ser considerado como uma língua internacional?

Ao contrário do raciocínio lógico, uma língua não se torna internacional pela vasta quantidade de falantes espalhados pelo mundo, e sim por assumir papéis importantes em vários países, servindo como mediadora nas relações sociais, políticas, diplomáticas etc. É válido ressaltar que a língua, para se tornar internacional, deve assumir papéis importantes em países importantes. Não podemos esperar, no entanto, que um idioma que assuma papéis importantes nas relações de vários países da América do Sul e África se torne língua internacional.

Boris e Bernardo entendem que o critério lógico seria equacionar a língua à sua quantidade de falantes, e não às relações socioeconômicas e políticas por ela mediadas. Todavia, o estabelecimento do *status* de língua internacional por critérios de ordem política não é lógico, mas ideológico. Ao contrapor os “países importantes” aos “países da América do Sul e África”, os acadêmicos delimitam claramente o caráter ideológico e político do conceito de língua internacional, como também salienta Figueredo (2007). Dessa forma, a LI é vista menos como instrumento de mediação das relações sociais entre países e mais como mecanismo de dominação e subjugação político-social (DAMIANOVIC, 2006; MOITA LOPES, 2005). O idioma carrega, assim, a força e a importância que os países que o utilizam apresentam no cenário político mundial (MAKONI; PENNYCOOK, 2007).

Boris e Bernardo continuam sua reflexão discutindo a crítica de Phillipson (2003) à proposta de Kachru (1985) de divisão dos países falantes de inglês em três círculos relativos às diferentes maneiras como o idioma é adquirido e utilizado. A seguir, podemos observar a resposta escrita dos acadêmicos:

[15]

[Pergunta 3, Tarefa 1, 10/03/10]

03. Qual a crítica de Phillipson (2003) ao modelo de círculos propostos por Kachru (1985)? Qual a sua opinião a esse respeito? Com qual divisão você concorda mais? Por quê?

Phillipson critica a linha divisória entre os países chamados periféricos. Para o autor, na contemporaneidade existem apenas 2 grupos: o primeiro, cujos falantes são nativos da língua inglesa; e o segundo, os países periféricos da língua inglesa. Com base nas discussões anteriores em sala de aula, penso que países como Canadá, Austrália e EUA são periféricos também, considerando o ponto de vista de que estes foram colonizados, assim como a África do Sul. No caso do Reino Unido, mesmo sabendo que a língua foi forjada sob inúmeras invasões, de povos tão distintos, mesmo assim ela se fortificou naquele território.

Mantendo-se ainda ligados à sua tese de que o critério lógico não abarca os fatores políticos e econômicos, Bernardo e Boris discordam tanto da proposta de Phillipson (2003) quanto da de Kachru (1985). Para os acadêmicos, o critério de julgamento deveria basear-se num fundamento mais linguístico e histórico e menos no poder político-econômico. Ao contrário da separação entre países importantes e não importantes, da questão anterior, aqui os alunos propõem uma divisão entre metrópole e colônias, o que, no fundo, está ancorado no mesmo pressuposto ideológico de dominação e subjugação via língua. Em seus comentários orais sobre essa pergunta, todavia, Boris e Bernardo chegam a uma conclusão diferente e propõem um novo modelo, como nos mostra o excerto seguinte:

[16]

[Trecho de aula teórica – 10/03/10]

Boris: Esse lance dos círculos aí. Se for pensar bem, todos são periféricos. Porque EUA, Canadá, Austrália foram colonizados pela Inglaterra. E a Inglaterra também foi de certa forma colonizada, porque o inglês chegou lá com as invasões, guerras... A língua não estava prontinha lá. Foi virando inglês por causa das invasões.

Bernardo: Se for pensar por esse lado você está certo. Mas o que manda mesmo eu acho que é o poder econômico do país. Porque olha só: os países ricos estão no centro, os pobres estão no segundo círculo. Nigéria, Índia...

Boris: É, o que manda é o dinheiro. Ser nativo não importa. O que importa é se o país é rico.

Bernardo: Poder.

Boris: Eu acho que tinha que ter 3 círculos: os países ricos que falam inglês, os países ricos que não falam inglês, e o resto.

Bernardo: Só dois: os ricos e o resto.

Embora, em sua resposta escrita, Boris e Bernardo tenham proposto uma divisão de caráter mais histórico e linguístico, em seu comentário oral, os rapazes assumem que os critérios político-econômicos se sobrepõem aos demais e, assim, propõem uma divisão que claramente expõe e enfatiza a dicotomia elite *versus* pobreza. Bernardo acredita que a LI não importa como critério, apenas o poder político-econômico das nações, já Boris leva em conta a presença e o uso da LI como critério de separação dos países ricos.

Na aula teórica seguinte, Bernardo e Boris discutem sobre uma outra perspectiva, relativa à comodificação do inglês, numa ótica faircloughiana. Para os acadêmicos, a LI é vista, por muitos, como um produto, uma mercadoria explorada pelos cursos de idioma, como indicado por Rajagopalan (2004). Essa ideia aparece na resposta escrita fornecida pelos dois na tarefa relativa ao texto de Simas (2007), como podemos observar a seguir:

[17]

[Pergunta 02, Tarefa 2, 17/03/2010]

02. O que podemos entender da analogia “inglês como mercadoria”?

Devido à culturação da importância do aprendizado de língua inglesa, a língua passou a ser vista como uma geradora de lucros, logo explorado aqui no Brasil e no resto do mundo.

A partir do texto estudado, Boris e Bernardo concluem que a LI é vista como uma mercadoria que, quando comercializada, pode gerar lucro. Como afirma Rajagopalan (2004), o inglês passa a funcionar, no Brasil, como um negócio (muito lucrativo), no qual a relação entre escola e aluno passa a ser menos educacional e mais comercial, do tipo *vendedor – cliente*. A esse respeito, e comentando a pergunta da tarefa, Bernardo narra um fato ocorrido no curso de idiomas em que trabalha, como nos mostra o seguinte excerto:

[18]

[Trecho de aula teórica – 17/03/10]

Bernardo: O pai de uma aluna chegou lá furioso porque a menina tinha reprovado, que ele nunca tinha atrasado mensalidade, que aquilo era um absurdo, que ele ia no Procon.

Boris: Ele pagando, automaticamente a menina ia aprender? ((move a cabeça em sinal de negação))

Bernardo: Mas, na cabeça dos pais, é assim.

O acontecimento narrado por Bernardo ilustra bem essa relação de mercado e consumo mencionada na resposta escrita supracitada. O curso de inglês é visto como instituição prestadora de um serviço, e a língua como o produto a ser consumido. Logo, a relação que se tem é do tipo *pagou, levou*. Para o pai mencionado, segundo a análise de Bernardo e Boris, sua posição como consumidor é claramente estruturada: ele paga pelo produto, a escola entrega a mercadoria e a aluna a consome. Se esse sistema se rompe e um dos lados não cumpre sua parte no contrato firmado, cabe à parte lesada acionar os meios legais (Procon) de regulação das relações comerciais e proteção aos direitos do consumidor. O inglês passa a se investir de uma lógica do capital, operando na organização capitalista como mercadoria. Assim como um par de tênis, um telefone celular ou qualquer outro bem, a LI passa a ser um produto vendido e comprado, uma *commodity*, como afirma Fairclough (2001). Percebemos claramente que a LI afasta-se quase totalmente de sua esfera puramente linguística e de seu papel como mediadora das interações entre os indivíduos e assume o sentido de instrumento do capital, bem simbólico, mercadoria, como argumentam Damianovic (2006), Fairclough (2001), Moita Lopes (2005) e outros autores.

Em outro momento da aula, agora interagindo com os demais colegas da turma, essa concepção de LI como mercadoria emerge, mas sob uma nova perspectiva. Júnior relembra uma propaganda³¹ de uma escola de inglês que fez muito sucesso. Trata-se de um comercial em que o astro hollywoodiano Arnold Schwarzenegger aparece para salvar um rapaz que está em um galpão amarrado ao lado de uma bomba. O ator pergunta (em inglês) ao rapaz se ele sabe falar inglês, ao que é respondido com um não. Em seguida pergunta (em espanhol) se ele sabe falar espanhol e ouve outro não como resposta. Em seguida, Schwarzenegger abandona o rapaz amarrado e acende, com seu isqueiro, o detonador da dinamite. Ao final da propaganda, o ator fala o *slogan* da escola, em português.

Já Artemísia menciona um comercial, da mesma escola, que estava em circulação na tevê à época. Na propaganda,³² um rapaz chega a uma festa e cumprimenta uma garota, que começa a conversar em inglês com ele. Sem saber responder, ele a beija. O comercial mostra os dois jovens se beijando em diversas situações e, em determinado momento, o rapaz pensa sobre o que poderá fazer, pois, se parar de beijar a moça, terá que conversar com ela, mas não sabe inglês. No final da propaganda, o rapaz aparece sendo soterrado por diversas letras que caem em cima dele, e o locutor convida o telespectador a se matricular na escola, ou a língua pode derrubá-lo. Observemos o trecho a seguir, que ilustra a discussão dos estudantes a respeito dos dois comerciais de tevê:

[19]

[Trecho de aula teórica – 17/03/10]

Júnior: Eles fazem um *marketing* pesado. As propagandas... Schwarzenegger fazendo propaganda! *Oh, my God!*

Artemísia: E aquela do beijo? O menino não sabia inglês, aí não conversava com a menina, só beijava. Muito engraçada!

Boris: Até parece que você vai chegar na festinha, aí tem uma loira, gringa, e, se você souber inglês, tchan, pegou. Até parece! Isso é propaganda enganosa! Fica iludindo os meninos! ((risos))

Júnior: A do Schwarzenegger é a melhor! Ele chega lá pra salvar o menino, aí não sabe inglês... Então que se dane! Taca fogo lá, explode tudo, deixa o coitado morrer! Não sabe inglês? Então morre, diabo! ((risos – todos riem))

Pesquisadora: Credo, que horror! Olha bem a ideia por trás dessas propagandas!

Boris: Um tem que saber inglês para pegar a gatinha. O outro, senão morre explodido. ((risos))

Pesquisadora: E o que esse “pegar a gatinha” representa, heim?

Boris: Que ele é o cara!

³¹ O comercial está disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=et75KSSZNrs>> Acesso em: 13 Out. 2012.

³² A propaganda está disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=TX7IEzUup1c>>. Acesso em: 13 Out. 2012.

Pesquisadora: Por que ele é o cara? O que tem de especial na menina?
Boris: Ela é bonita e gringa, loira. Se ele pega a menina mais gata da festa, ele é o cara.
Pesquisadora: O apelo dessas propagandas é mais voltado a qual público?
Bernardo: Público jovem, adolescente.
Pesquisadora: Adulto quer dinheiro. E adolescente, quer o que da vida?
Boris: Namorada. ((risos))
Bernardo: Adulto também, pô! Dinheiro e mulher! ((risos))
Elizabeth: Bando de machista!
Pesquisadora: Qual é a ideia, então, que essa propaganda projeta?
Boris: Que se você souber inglês, você vai conseguir tudo o que quer da vida.
Pesquisadora: E a do Schwarzenegger?
Júnior: Está ferrado! Não sabe falar? O exterminador do futuro vai te matar! ((risos))
Bernardo: Vou falar isso em dia de prova oral! ((risos))
Pesquisadora: E se ele soubesse inglês, tinha morrido?
Boris: Não, o Schwarzenegger salvava ele.
Pesquisadora: Saber inglês é a salvação? Quem merece ser salvo?
Júnior: Oxe, virou igreja! ((risos – todos riem))
Boris: E quando ele fala português no final? Que tosco!
Pesquisadora: Porque ele pode falar português mal, mas o cara tem que saber inglês?
Bernardo: Português não tem importância.

Os dois comerciais televisivos mencionados pelos alunos levam-nos a refletir sobre a commodificação da LI e os sentidos mais profundos que esse fenômeno esconde, como salientam Barcelos (2011b) e Fairclough (1995, 1999, 2011). Ao comentar, em tom bem humorado, sobre o fato de o comercial do beijo não representar uma situação próxima do real, Boris afirma que se trata de uma “propaganda enganosa” que ilude o público. A relação estabelecida aqui se aproxima bastante daquela demonstrada pelo pai insatisfeito que pretende procurar o Procon. Trata-se de palavras e expressões típicas do mundo do comércio. A propaganda enganosa se refere ao comercial da escola, mas também à sua pretensão de prestar um serviço que não pode garantir ou, ainda, como no caso do pai, a pagar por um produto e não tê-lo entregue. A LI é a mercadoria, e a escola é o vendedor.

Refletindo sobre as ideias nas entrelinhas dos dois comerciais de tevê, os alunos concluem que a LI é mostrada como passaporte para o sucesso, a senha para realizar seus sonhos e/ou resolver seus problemas. Tal ideia corrobora o “desejo da classe média” de ascensão econômica e social, discutido por Simas (2007) e reforça a associação da LI às noções de progresso e desenvolvimento. O *marketing* em torno do inglês, como apontam Barcelos (2011b), Oliveira e Mota (2003) e Rajagopalan (2004), institui e, ao mesmo tempo, aumenta essa concepção da LI como o idioma do sucesso, da riqueza, do avanço e do desenvolvimento.

Em seu artigo publicado no *Jornal Pessoas*, Boris reflete a esse respeito e desloca essa relação entre inglês e progresso do plano individual para a esfera das nações. A seguir, apresentamos um excerto do artigo que ilustra este dado:

[20]

[Trecho do artigo publicado no *Jornal Pessoas*, mar/abr 2010]

A aquisição de uma segunda língua é essencial para o desenvolvimento de qualquer país, seja nos âmbitos cultural, financeiro ou social.

Boris concebe a segunda língua como fator fundamental para o desenvolvimento e o progresso dos países em diversas áreas, alinhando-a à noção de bem simbólico, discutida por Moita Lopes (2005). O que percebemos, nesse trecho, é a retomada e a naturalização de dois discursos: o mito do inglês como língua internacional e como língua do progresso. Ao ecoar esses dois clichês, Boris reverbera a voz elitista que atribui à LI um falso tom de neutralidade como mediadora (e instauradora) das relações sociais. Como já discutido anteriormente, acreditamos se tratar de uma postura ingênua de Boris, pois, em outras circunstâncias, suas reflexões tendem para outros caminhos de percepção da LI.

Através de uma outra tarefa escrita, na aula posterior, os acadêmicos foram convidados a refletir sobre as relações entre a LI e o colonialismo cultural e linguístico. A primeira resposta de Boris e Bernardo trata das relações entre a LI e a noção de colonialismo linguístico e cultural, como podemos observar a seguir:

[21]

[Pergunta 1, Tarefa 2, 17/03/10]

01. Qual é a relação, discutida pela autora, entre ensino de LI e colonialismo?

A autora explica que o modo como a língua estrangeira é ensinada remete a um colonialismo linguístico, em que a língua inglesa é a metrópole e todos os outros países que buscam ensinar o inglês aos seus cidadãos seriam as colônias.

A noção de metrópole desloca-se do país para a língua em si: não mais a Inglaterra como colonizadora de outros territórios, mas a própria LI. A língua assume o papel de agente da dominação e passa a figurar no centro da questão. A esse respeito e discutindo sobre a tarefa escrita, os estudantes tecem algumas reflexões em seus comentários orais. Observemos o excerto seguinte:

[22]

[Trecho de aula teórica – 17/03/10]

Bernardo: Eu tenho uma preguiça dessa história de globalização. Tudo é globalização. Parece que virou o demônio. Tudo de ruim é por causa da globalização. Queria ver se o povo ia achar bom voltar a viver igual era antes.

Boris: O ruim da globalização é que o mundo virou colônia dos EUA.

Bernardo: Oxe, mas sempre foi colônia! Que diferença faz? Portugal, Inglaterra, EUA... Só faltam os jesuítas. O resto é igualzinho. ((risos))

Boris: Mas... Sei lá... Você acha mesmo que é colonialismo?

Bernardo: Eu acho que é muito exagero. Tudo é globalização, EUA, imperialismo... Vai fazer o quê? Vai viver numa caverna isolado do mundo?

Boris: É...

A fala contundente de Bernardo em relação à globalização ecoa dois tipos de discurso comumente veiculados: o da demonização da globalização e dos EUA, associados ao imperialismo cultural, econômico e político e, por outro lado, o discurso de que a globalização é inevitável, a única forma de organização socioeconômica possível, como argumentam Damianovic (2006) e Moita Lopes (2005), entre outros autores. Ao considerar o primeiro tipo de discurso como “exagero” e afirmar ter “preguiça” dessa postura, Bernardo filia-se ao segundo grupo. Isso é reforçado por sua fala de que não há outra forma de viver a não ser na configuração capitalista atual. Para ele, as únicas possibilidades são: 1) perpetuar o *status quo*; 2) voltar a viver como no passado, ou seja, regredir para um contexto considerado pior; ou 3) isolar-se. A opinião do acadêmico alinha-se ao que Rajagopalan (2005) elenca como as posturas possíveis diante da invasão e da colonização cultural e linguística: 1) erguer uma muralha de rejeição psicológica contra o idioma e tudo o que ele representa; 2) aceitar a LI, pura e simplesmente, sob o argumento de que não há nada a se fazer diante de sua expansão no mundo; 3) adotar outra língua de grande aceitação ao redor do mundo, como o espanhol, por exemplo; ou 4) se conscientizar da ideologia que se esconde por trás da expansão da LI e propor alternativas discursivas e materiais. Bernardo parece assumir a segunda postura, de aceitação. Ele não consegue entrever alternativas ao modo de organização social capitalista globalizado. Nesse sentido, se a LI é parte inerente dessa conjuntura, não há como escapar a ela. Assim, em sua visão, o inglês assume um tom de “língua da globalização”, como idioma hegemônico. Cabe ao indivíduo, então, aprender inglês para inserir-se nesse contexto.

Numa tentativa de sintetizar as inúmeras reflexões tecidas pelos participantes em relação aos diversos significados atribuídos à LI, apresentamos o quadro a seguir:

QUADRO 3.1 – Sentidos atribuídos à LI		
Concepção de LI	Objetivos do uso da LI	Sentidos atribuídos à LI
Integrativa	Interagir com estrangeiros	Ferramenta de comunicação com um outro superior
	Comunicar-se globalmente	Língua franca/internacional Entidade mítica onipresente
Instrumental	Usar equipamentos, ter acesso a informação	Ferramenta para realizar tarefas específicas.
Mercadológica	Conseguir ascensão econômica e social	Critério de empregabilidade
		Passaporte para o sucesso
		Ferramenta para gerar lucro
	Comercializar e consumir	Mercadoria

A partir dos sentidos atribuídos à LI discutidos pelos participantes e sintetizados nesse quadro, podemos perceber que o inglês pode funcionar tanto como fator de inclusão social como de exclusão e perpetuação das diferenças de classes, em diversos âmbitos e sob várias formas, como apresentamos no quadro a seguir:

QUADRO 3.2 – Sentidos atribuídos à LI como fator de inclusão ou de exclusão social	
LI como fator de inclusão social	LI como fator de exclusão social
Interação social	Segregação social, discriminação, preconceito
Ampliação de possibilidades de emprego	Limite e dificuldade de acesso ao emprego
Acesso a informação	Dificuldade e/ou bloqueio do acesso a informação
Ascensão econômica e social	Reforço das dicotomias e lutas de classes
Empoderamento	Dominação e subjugação

Ao longo das análises apresentadas até este ponto, observamos um movimento que se repetiu em quase todos os momentos de reflexão e discussão relativos aos sentidos atribuídos à LI: a oscilação entre pontos de vista distintos, complementares ou antagônicos. Ao longo das falas e dos trechos escritos até aqui analisados, podemos observar que Bernardo e Boris não têm uma resposta definitiva, pronta, para a pergunta mencionada na primeira aula do semestre e no artigo publicado por Boris. Essa dificuldade de elaborar e articular uma explicação do que venha a ser a LI e quais papéis ela ocupa no contexto social de hoje, não indica que os acadêmicos não saibam o que dizer ou, ainda, que não querem pensar sobre o assunto. Como afirma Boris em sua fala apresentada no excerto 01, “[é] muito difícil responder isso. A gente sabe, mas pra falar assim...”. Esta oscilação entre posições demonstra o desenvolvimento do processo de reflexão.

Em vários momentos, percebemos Bernardo e Boris caindo em contradição, mudando de opinião, reformulando ideias, voltando a ideias anteriormente mencionadas. Como aponta Vygotsky (1998), o desenvolvimento não é um processo linear, ou ainda, como defendem Barros (2010), Contreras (2002), Fairclough (2001), Pessoa (2011, 2013) a construção de uma consciência crítica não é a mera substituição de um conceito por outro, uma ideologia por outra, mas um intrincado processo de des-, co- e re-construção.

Passemos, a seguir, à análise dos dados relativos aos sentidos projetados pelos participantes sobre o ensino-aprendizagem de inglês.

3.1.2 Os sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem de inglês

Na primeira entrevista realizada com os participantes, antes do início das aulas teóricas, Boris e Bernardo comparam os estágios de português e inglês e as diferenças e dificuldades do ensino-aprendizagem de cada uma das línguas, como nos mostra o excerto a seguir:

[23]

[Trecho da primeira entrevista, 03/03/10]

Pesquisadora: O que pesa mais, Boris?

Boris: Para mim, é o inglês, porque eu tenho que preparar muito, estudar as pronúncias, as regras. Mas fazer os dois ao mesmo tempo... Português é mais tranquilo.

Pesquisadora: Por quê? Qual a diferença?

Boris: Português é mais texto. A gente prepara mais os textos, exercícios, gênero. Tem que pesquisar mais os gêneros. Inglês é mais estudar as palavras.

Bernardo: Inglês é mais fácil de preparar a aula, eu acho.

Boris: Porque você sabe.

Bernardo: Não, mas estou falando, assim a aula de inglês, o plano de aula. Português é mais gênero, tem que escolher os textos, fazer a proposta da unidade didática, é muito mais complexo. Inglês é mais simples. Só pega lá o tema, *simple past*, e prepara a aula.

Boris: Mas inglês tem que criar o material, inventar.

Bernardo: Pega da internet! ((risos))

Boris: Mas até para pegar da internet tem que saber. Têm que ser materiais interessantes para os alunos. Dinâmicas, jogos... Ter ideia para o plano de aula é o que eu acho mais difícil.

Pesquisadora: E você, Bernardo?

Bernardo: Eu acho mais difícil português. Inglês é vocabulário, gramática. Português é mais interpretação, gêneros. Eu acho mais difícil.

Pesquisadora: Em inglês, vocês também não trabalham com interpretação e gêneros textuais?

Bernardo: Sim, mas é bem diferente. Inglês é mais interpretação do texto mesmo, perguntas, vocabulário.

Boris: O plano de aula de inglês é mais detalhado. Português é mais fácil.

Boris e Bernardo apresentam uma visão bastante tradicional da LI, com foco no conteúdo gramatical e lexical. A respeito dessa perspectiva, autores como Figueiredo e Oliveira (2012), Griffiths (2011), Waters (2012), entre outros, afirmam que se trata de um alinhamento entre língua e forma como conceitos equivalentes. O inglês é concebido de maneira fragmentada, como “vocabulário, gramática”, com base em categorias estruturais, como “*simple past*”, “pronúncia”, “palavras” e “regras”, por exemplo, evidenciando-se uma concepção estruturalista de língua como sistema abstrato composto por estruturas ou unidades, discutida por Pereira (2005). Esta mesma perspectiva emerge das falas dos acadêmicos em outras situações, especialmente nas aulas práticas na escola-campo.

Enquanto, para os participantes, a aula de português parece ter um caráter mais abrangente voltado à leitura, numa perspectiva do letramento, o ensino-aprendizagem de inglês, ao contrário, assume o viés tradicional, dedicado ao ensino-aprendizagem da forma. Bernardo concebe o plano e a própria aula a partir de conteúdos gramaticais, ou “temas”, como “*simple past*”. O objetivo desse tipo de ensino-aprendizagem, portanto, é fazer com que o aluno memorize o léxico e as regras da LI (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; GRIFFITHS, 2011; WATERS, 2012). Essa visão tradicional do ensino-aprendizagem de inglês é evidenciada também em vários momentos dos dados, como veremos ao longo deste capítulo.

Na primeira aula teórica da disciplina de estágio, um dia após a concessão da entrevista supracitada, Boris e Bernardo são, novamente, convidados a refletir sobre os sentidos do ensino-aprendizagem de inglês. Os estudantes defendem, contudo, um ponto de vista diferente do apresentado na entrevista, como podemos observar no excerto a seguir:

[24]

[Trecho de aula teórica – 04/03/10]

Boris: Eu penso assim... Como professor, você tem que fazer o aluno enxergar a importância da matéria que você dá. Matemática, Português, eles consideram importante.

Bernardo: Nem Português! Se eles considerassem importante, eles estudavam, davam valor. Eles só consideram importante o que eles acham difícil: Matemática, Física...

Boris: Mas, não estou falando da matéria em si, na escola. Estou falando, assim, na vida dele.

Bernardo: Piorou! Na vida, eles só dão importância pra futebol.

Podemos entrever, na fala de Bernardo, um tipo de discurso que percebe e institui a LI como disciplina escolar apenas, como somente “um corpo de

conhecimentos conscientes (à semelhança da Matemática, da Física) que pode ser transmitido mediante instrução explícita” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 26). Bernardo faz uma avaliação bastante pessimista dos alunos em geral, que não valorizam os conhecimentos escolares. Ao afirmar que os estudantes só dão importância, na escola, às disciplinas que consideram difíceis, e, na vida, ao futebol, Bernardo evidencia uma distinção entre escola e vida, como se a sala de aula fosse “um ensaio para a vida; mas esse espaço é apenas um ensaio ou é a própria vida?” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 57).

Percebendo esse questionamento de outra forma, Boris, por sua vez, se preocupa em estreitar a distância entre vida e escola. O universitário assinala que a LI tem que ser significativa para o aluno, não só na escola, mas em sua vida prática. Tal visão aproxima-se da concepção defendida por Vygotsky (2010) de que a educação e a escola devem ser (e são) partes constituintes da vida social, não anexas ou alheias a ela. Nesse sentido, Boris acredita que é necessário que a LI seja percebida como parte integrante e importante da experiência do indivíduo. O mesmo argumento é levantado também, por uma outra aluna, durante uma interação na aula teórica, ao que Bernardo reage apresentando-nos outra perspectiva. Observemos o trecho a seguir:

[25]

[Trecho de aula teórica – 04/03/10]

Bernardo: Mas como você pode mostrar para o menino que saber inglês pode ajudá-lo... na vida?

Elizabeth: Você tem que pegar por alguma coisa que ele gosta. Vídeo game, computador, é tudo em inglês.

Artemísia: Mas se você fala que ele tem que saber inglês para jogar vídeo game... ele já joga mesmo sem saber.

Elizabeth: Mas, vai entender melhor. Tem que começar pelo que ele gosta, aí depois vai evoluindo.

Boris: Mas, eu acho isso meio estranho. Porque... será que é isso mesmo? O menino estudar só pra saber entender um vídeo game?

Vemos aqui, novamente, a repetição do discurso da onipresença mítica do inglês (PENNYCOOK, 2007), que, neste caso, é mitigado pela instauração de uma reflexão mais profunda acerca desse *status* naturalizado da LI como ente imaterial que constitui e permeia as instâncias sociais. No entanto, é importante salientar que a simples presença material da LI nos lugares e objetos não é o suficiente para que ela possa ser considerada como parte integrante da vida do aluno, pois, como salienta Molon (2003), a presença material do signo não basta para que ele opere como instrumento mediador da relação do indivíduo com o mundo. Da mesma forma, conforme afirma Barcelos

(1999), a crença de que a exposição à LI basta para sua aprendizagem não corresponde à realidade, pois não se trata de um processo osmótico.

Embora Elizabeth enfatize que sua preocupação maior centra-se em fazer que o aluno estabeleça um vínculo pessoal e uma relação de utilidade com a LI e, assim, perceba sentido em seu ensino-aprendizagem, essa relação, como proposto, não se estabelece. Como já discutido anteriormente, a LI, no caso mencionado, não é fator relevante para que o indivíduo desempenhe sua tarefa, ou seja, o inglês não se configura efetivamente como ferramenta de trabalho.

Na aula teórica seguinte, uma semana depois das primeiras discussões, os estudantes voltaram a discutir sobre a importância do ensino-aprendizagem de inglês, porém sob uma nova perspectiva. Motivados pela leitura do texto de Figueredo (2007) e pelas perguntas relativas a ele, os acadêmicos discutiram acerca da relação entre inglês e *status* social. Observemos o excerto a seguir, que apresenta esse momento da aula:

[26]

[Trecho de aula teórica – 17/03/10]

Gertrudes: Hoje em dia, estudar inglês não é mais *status*, é necessidade mesmo.

Ana Beatriz: Ah, eu acho que é *status* sim. Você passa na porta do ((nome da escola de inglês em que Bernardo trabalha)) à tardezinha e só tem aqueles meninos do ((nome do colégio mais caro da cidade)) lá. Um menino daquele não tem NECESSIDADE. Está lá porque é chique fazer cursinho de inglês.

Bernardo: Está lá porque os pais obrigam! A maioria não quer nem saber, só vai porque o pai e a mãe obrigam. Não estuda, não dá valor ao curso.

Pesquisadora: E por que vocês acham que os pais colocam os filhos no curso de inglês, mesmo eles não querendo?

Bernardo: O pai pensa no futuro do filho. E também por causa do vestibular. Agora os meninos não pensam isso, não. Eles não estão nem aí.

Tábita: Isso que eu acho injusto! Quem tem oportunidade não dá valor. E tanta gente queria estar lá no lugar dele e não tem condições.

Gertrudes: Mas, tem exceções. Eu vejo lá no ((nome do colégio)). Tem muito pai que se sacrifica para poder pagar a escola. Eles dão valor sim. Tem muito aluno que tem consciência.

Bernardo: Porque sabe o quanto custa aquilo, sacrifica. A pessoa sabe que aquilo é um investimento no futuro.

Gertrudes e Ana Beatriz mencionam, como justificativa para o ensino-aprendizagem de inglês, o *status* e a necessidade. Gertrudes alinha sua fala no sentido do discurso naturalizado de que o mercado de trabalho exige que o trabalhador saiba inglês, ideia já discutida anteriormente neste capítulo. Todavia, em oposição a este argumento-falácia, e conforme defendido por Ana Beatriz, trata-se mais de demarcar uma posição de privilégio social, de pertencimento à elite, alinhando esse discurso, ao

anseio da classe média por visibilidade social e ascensão financeira, como salientado por Simas (2007).

Gertrudes trabalhava no colégio mais caro de Araguaína, que recebe os filhos da elite local. Bernardo, por sua vez, era professor na maior e mais cara escola de inglês da cidade, onde também estudam os alunos do colégio em que Gertudes trabalhava. A realidade de ensino-aprendizagem e o contexto escolar como um todo vivenciados pelos dois são voltados para a classe de maior poder aquisitivo da região. As escolas são, de fato, cercadas por um discurso de *status* e elitismo.

Bernardo, todavia, contrapõe os argumentos das duas colegas, lançando em discussão uma nova informação: a de que os alunos do curso de inglês não têm interesse em aprender e apenas cumprem uma exigência dos pais. Dessa forma, podemos depreender da fala de Bernardo que, embora para esses alunos, viagens ao exterior e a interação com estrangeiros sejam muito mais possíveis e prováveis, a LI, para eles, parece não fazer sentido. Como filhos da elite, a LI para eles não opera como fator de inclusão ou exclusão social, mas, sim, apenas como ferramenta adicional à perpetuação de sua condição já privilegiada.

No entanto, segundo o ponto de vista de Bernardo, para os pais a LI aproxima-se da relação mercadológica apontada por Gertrudes. Aprender inglês é “um investimento no futuro”, o que implica, às vezes, sacrifícios financeiros. A relação que se estabelece é que o inglês é uma *commodity*, uma mercadoria, um fundo de investimento que renderá lucros no futuro – como passar no vestibular, exemplo citado pelo acadêmico.

Em relação ao ensino-aprendizagem de LI na escola regular, Boris apresenta um depoimento pessoal, lembrando sua experiência de aprendizagem de inglês, como nos mostra o excerto a seguir:

[27]

[Trecho de aula teórica – 17/03/10]

Boris: O pouco que eu sei de inglês eu aprendi sozinho e depois que eu entrei na faculdade. Aprendi com música, computador. Na escola mesmo, eu não aprendi praticamente nada. A professora passou até a 8ª série ensinando verbo *to be*.

Pesquisadora: E no ensino médio?

Boris: No ensino médio, era mais traduzir texto, exercício. Mais traduzir. Aprendi vocabulário; mas pronúncia, nada. O que eu sei foi por conta própria, pra não ficar no *embromation*. ((risos)) A gente fazia muito *cover*. Eu não ia passar vergonha.

Pesquisadora: E por que vocês acham que na escola é assim, não aprende quase nada?

Boris: Às vezes, é porque o próprio professor não sabe também. Não sabe nem para ele.

Artemísia: Muitos fatores. A estrutura da escola, o desinteresse dos alunos.

Pesquisadora: E por que no cursinho de inglês aprende?

Boris: A estrutura já é preparada pra isso. Poucos alunos na sala, material didático.

Artemísia: E também o aluno tem o interesse.

Bernardo: Não é bem assim não. A maioria não tem interesse. Está lá porque o pai e a mãe obrigam.

Pesquisadora: E todo mundo que faz curso de inglês aprende?

Bernardo: Tem aluno que sai sem saber nem o básico. Mas pega o certificado. Pagou, passou.

Boris expõe uma concepção de ensino-aprendizagem de LI bastante comum nas escolas regulares no Brasil: o ensino-aprendizagem de LI voltado somente para as estruturas e vocabulário da língua, como também discute Pereira (2005). Concebendo a língua como um conjunto de palavras e regras, muitos professores assumem, portanto, que ensinar inglês é ensinar vocabulário e gramática, sobretudo por meio da tradução, conforme apresentado por Coelho (2005). Embora não mencione essa concepção como sua, Boris a traz para a discussão.

Em oposição a esse modo de perceber o ensino-aprendizagem, o curso de inglês aparece, novamente, como lugar onde o ensino-aprendizagem de LI ocorre de maneira ideal, por diversos fatores que são ausentes na escola regular, sobretudo na pública, tais como professores proficientes no idioma que ensinam, poucos alunos por sala, material didático adequado etc. Percebemos evidenciadas, uma vez mais, a naturalização e a repetição do discurso de sucesso do cursinho *versus* fracasso da escola na tarefa de ensinar inglês, como discutem Barcelos (2011a), Coelho (2005), Gimenes (2011), Leffa (2011), Paiva (2011), Rajagopalan (2004) e Simas (2007), entre outros autores. Entretanto, a esse discurso Bernardo contrapõe a ideia de que a realidade do curso de idiomas também se distancia muito do ideal fantasiado.

Podemos inferir, da fala de Bernardo, que o tipo de aluno desinteressado por ele mencionado não enxerga significado no ensino-aprendizagem de inglês e o vê apenas como obrigação. Essa falta de sentido do ensino-aprendizagem é ainda reforçada pela postura de algumas escolas de certificar os alunos mesmo sem terem aprendido. O que podemos perceber é que o acadêmico atribui ao aluno e ao curso a função de dar sentido ao ensino-aprendizagem e, como estes não o fazem, de sua parte ele também não consegue atribuir sentido ao ensino-aprendizagem no curso de inglês. Sua função, como professor, se esvazia, assim como o próprio ensino-aprendizagem de LI. Essa perspectiva do ensino-aprendizagem de inglês esvaziado, sem sentido, é percebida por Coelho (2005) a partir da crença que os professores em geral possuem de que o aprendiz

deve ser/estar motivado e gostar de estudar LI. Se, ao contrário, o aluno não gosta e não é/está motivado, o sentido se perde.

Boris e Bernardo também refletiram sobre esses problemas de forma escrita, em suas respostas às questões da tarefa relativa ao texto de Simas (2007). A seguir, apresentamos as respostas dos estudantes a duas perguntas:

[28]

[Perguntas 3 e 4, Tarefa 2, 17/03/10]

03. Comente sobre a oposição cursos livres de idiomas x escolas regulares.

A autora, citando Rajagopalan, afirma que no Brasil existe a crença de que as escolas regulares não são capazes de ensinar língua inglesa. Essa crença é principalmente reforçada pelo marketing em torno do ensino de língua estrangeira.

04. Quem são os beneficiados com a melhoria do ensino de LI nas escolas particulares, incluindo as escolas bilíngues? Quais as implicações desse fato?

Segundo a autora, somente aqueles capazes de pagar pelos cursos de idiomas fora das escolas regulares, ou seja, a elite, serão os principais beneficiados com as melhorias no ensino de LI nas escolas particulares. Isso acarreta o reforço da ideia da população de que só se aprende inglês em cursos privados.

Na resposta à questão 3, Bernardo e Boris apresentam a existência da crença de que não se aprende LI na escola regular, nem mesmo nas privadas, somente nos cursos de inglês. Barcelos (1999), Coelho (2005) e Pereira (2005) consideram essa crença como fator preponderante na construção da própria concepção de LI e de ensino-aprendizagem de LI que muitos professores possuem. Trata-se de um discurso naturalizado, na perspectiva defendida por Fairclough (1999, 2001), sobre a ineficiência da escola regular em ensinar inglês, discurso esse que institui e reforça a ideia de que a escola e o professor são incompetentes e que o ensino-aprendizagem de inglês só se dá, efetivamente, em cursinhos especializados. Isso está, certamente, carregado de uma ideologia elitista e excludente.

Assim, como apontado na resposta à pergunta 4, o discurso de que o ensino-aprendizagem privado é melhor reforça o privilégio às elites, em detrimento da grande maioria da população, que não pode pagar por escolas particulares de alto nível, nem por cursos de idiomas. O ensino-aprendizagem de LI é, aqui, visto como ferramenta de manutenção das desigualdades sociais, ao invés de instrumento de inclusão social, libertação e autonomia. Como afirma Pennycook (2007, p. 103) “[e]nquanto o inglês abre portas para alguns, ele é simultaneamente uma barreira para a aprendizagem, o

desenvolvimento e o emprego de outros, e, assim, deixa de fora muito mais do que deixa entrar”. Ao mesmo tempo que o ensino-aprendizagem de inglês gera lucro para alguns, ele gera prejuízo para muitos.

Ainda nesse âmbito da lógica do capital, Bernardo comenta sobre a escola em que trabalhava e apresenta nova reflexão acerca da comercialização do ensino-aprendizagem de inglês. Analisemos o trecho a seguir:

[29]

[Trecho de aula teórica – 17/03/10]

Bernardo: Eles [os pais] pressionam a dona, e ela pressiona a gente. Não pode reprovar aluno, senão ele vai sair da escola e semestre que vem é menos tantos reais. Menos aluno, menos turma, salário diminui.

A fala de Bernardo evidencia a inserção do ensino-aprendizagem de inglês no sistema capitalista e traça nitidamente as posições de cada interlocutor dentro dessa lógica. Como afirma Rajagopalan (2004), o ensino-aprendizagem de inglês tornou-se um grande negócio no Brasil, assumindo um caráter muito mais comercial do que educacional. A concepção de LI como mercadoria reifica o ensino-aprendizagem e, por conseguinte, o professor de LI. O ensino-aprendizagem de inglês é um gerador de lucros, mas somente para a classe detentora dos meios de produção. Assumindo uma postura marxista, podemos afirmar que os professores, figurando como o proletariado que aliena sua força de trabalho, sofrem a pressão do patrão, proprietário dos meios de produção, e precisam ceder à dinâmica capitalista do mercado para receberem seu salário. Assim, ao mesmo tempo que o inglês é mercadoria e fonte de renda, ele é, também, gerador de lucro para a minoria que está no topo da pirâmide socioeconômica.

Podemos concluir que o ensino-aprendizagem de inglês atua, ao mesmo tempo, como ferramenta de geração de riqueza e acúmulo de capital para alguns, instaurando e garantindo os privilégios de uma elite que pressiona e explora a classe trabalhadora, na figura do professor de inglês. Embora se refira especificamente ao contexto de ensino-aprendizagem de LI no curso de idiomas, essa mesma ideia pode ser apropriadamente transferida para a escola regular privada e também para a pública. Ao tratar da alienação da força de trabalho pelo professor, em troca de remuneração, podemos colocar em paralelo as instituições particulares e públicas no papel de patrões, pois, ao invés de lidar de forma direta com o cliente, o que muda é somente o fato de que, na educação pública, a remuneração provém “de uma agência externa, como o Estado, neste caso estando-lhes [aos professores] assegurada para sempre” (CELANI, 2001, p. 24).

Na contramão dessa perspectiva, a partir de duas tarefas escritas, na aula seguinte, Bernardo e Boris refletiram a respeito das propostas dos PCN e das OCEM para o ensino-aprendizagem de inglês no ensino médio. Os participantes optaram por realizar, ao mesmo tempo, as duas tarefas propostas. Primeiramente, eles completaram as lacunas do exercício sobre as OCEM. Em seguida, os acadêmicos procederam à leitura das citações selecionadas das PCN e, posteriormente, agruparam os trechos dos dois documentos que tratavam de assuntos relacionados, para comentá-los em conjunto. A seguir, apresentamos dois trechos das tarefas relativos aos objetivos do ensino-aprendizagem de LI e as reflexões orais realizadas pelos participantes:

[30]

[Citação g, Tarefa 3, 18/03/10]

g. Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores. (p. 96)

[31]

[Citação 6, Tarefa 4, 18/03/10]

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (p. 30)

A partir desses dois trechos, Bernardo e Boris comentaram acerca da importância do conhecimento e da valorização da cultura nacional em contraposição a culturas estrangeiras. O exemplo a seguir ilustra esse momento das discussões da dupla:

[32]

[Trecho de aula teórica – 18/03/10]

Boris: É importante para ele conhecer outras culturas, outros povos, saber como é em outros países.

Bernardo: E valorizar a nossa também. Porque brasileiro idolatra demais estrangeiro. Conhece a cultura do outro, mas tem que valorizar a sua.

Boris: Aprender que as coisas são diferentes. Muitas vezes isso ajuda a quebrar um pouco os preconceitos também.

Bernardo: É bom para ter um parâmetro, comparar o seu jeito com outros. Como é a vida em tal país? Como é a escola?

Boris: Levar texto, mostrar exemplos.

Boris retoma o discurso de cunho integrativo já discutido anteriormente, mas, juntamente com Bernardo, indica que a LI pode ajudar o aluno a conhecer ao outro e a si mesmo. Para os rapazes, conhecer outras formas de viver pode auxiliar o aprendiz a perceber e a valorizar traços de sua cultura e identidade. Essa perspectiva se alinha à proposta dos PCN, bem como aos escritos de Barros (2010), Cox e Assis-Peterson (2001), Fairclough (2001), Moita Lopes (2005), Rajagopalan (2005), Pessoa (2011, 2013), entre outros, que defendem que a consciência linguística pode ampliar as possibilidades de percepção e interpretação das realidades sociais pelo indivíduo, dando a ele a oportunidade de construir identidades globais e locais. Nesse âmbito, a LI ultrapassa o campo do meramente integrativo e se apresenta como ferramenta discursiva de construção e reconstrução identitária, como defendem Damianovic (2006), Moita Lopes (2005), entre outros autores.

Continuando a realização das tarefas sobre as OCEM e os PCN, Boris e Bernardo conversam a respeito da relação da LI com o mercado de trabalho, a partir da leitura de dois trechos dos documentos. A seguir, apresentamos os dois excertos das tarefas e os comentários feitos pelos estudantes:

[33]

[Citação 5, Tarefa 4, 18/03/10]

[...] o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho. (p. 27)

[34]

[Citação k, Tarefa 3, 18/03/10]

k. Reforçamos que a proposta de ensino de Línguas Estrangeiras para o nível médio não deve restringir-se ao mercado, lembrando seu caráter educativo, de formação de alunos (indivíduos, cidadãos). Mas, ao mesmo tempo, ela não deve negligenciar mercado de trabalho, e que muitos dos alunos que concluem esse nível de escolaridade saem em busca de trabalho. (p. 119)

[35]

[Trecho de aula teórica – 18/03/10]

Bernardo: Olha a contradição: os PCN falam que o ensino deve ser voltado para o mercado de trabalho. As OCEM falam que não. E aí?

Boris: Eu acho isso muito difícil. Se nem mão de obra está saindo, que dirá outra coisa.

Bernardo: Como assim?

Boris: Fala para não focar só no mercado, tem que ir além. Eu acho que não chegou ainda nem no mercado, quanto mais ir além. Não sai do ensino médio qualificado para o mercado, não.

Bernardo: Ainda mais inglês. Sai sem saber nada.

Boris: Na teoria é muito bonito, mas na prática...

O que Bernardo percebe como contradição, pode ser interpretado, por outro lado, como uma expansão de perspectiva dos PCN para as OCEM. O foco na formação do trabalhador é dilatado para abarcar uma formação voltada para a construção da cidadania, não apenas para o mercado, sem, contudo, desconsiderá-lo como parte integrante da vida social. Boris, por sua vez, não só percebe essa dilatação de objetivos, como questiona sua validade. Para ele, a contradição se mostra não entre os documentos, mas entre as propostas ampliadas das OCEM e a realidade. Boris considera que os documentos estudados tratam de um mundo irreal, pois, na prática, ou seja, na realidade educacional, a situação é bastante problemática e se aproxima muito mais de um ensino-aprendizagem vazio, do qual o aluno “sai sem saber nada”, como descreve Bernardo.

Com relação aos objetivos do ensino-aprendizagem de inglês no ensino médio, mais dois trechos foram destacados das OCEM, como apresentamos a seguir:

[36]

[Citação c, Tarefa 3, 185/03/10]

c. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. (p. 90)

[37]

[Citação i, Tarefa 3, 18/03/10]

i. Em vez de preparar um aprendiz para o momento presente, o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos visa a prepará-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas. (p. 108-109)

Embora se mostre sempre muito incomodado com a concepção mercadológica de LI e de seu ensino-aprendizagem, Bernardo, por outro lado, demonstra ceticismo

quanto à proposta crítica de ensino-aprendizagem de inglês. O excerto a seguir apresenta seu comentário a respeito dos dois trechos supracitados, em que ele expõe sua opinião acerca da possibilidade de trabalho com a proposta de letramento crítico.

[38]

[Trecho de aula teórica – 18/03/10]

Bernardo: Eu queria ver um professor de inglês que dá conta de fazer isso aí de verdade. Duvido.

Boris não respondeu à fala do colega nem teceu nenhum comentário a respeito dos dois trechos. A postura cética de Bernardo parece estar ancorada na grandeza do desafio que constitui o ensino-aprendizagem sob essa ótica, como também salientam Contreras (2002) e Moita Lopes (2003, 2005), ao afirmarem que a proposta de engajamento crítico aumenta as responsabilidades e atribuições do professor e requer dele muito comprometimento, conhecimento e disposição. Bernardo parece entrever, mesmo que de maneira incipiente, que “dar conta” de toda a complexidade proposta pela perspectiva crítica não é uma tarefa fácil, por isso duvida que algum professor consiga empreendê-la “de verdade”. Em sua análise da proposta de ensino-aprendizagem crítico de inglês, mais especificamente quanto à formação desse professor que ensinará criticamente nas escolas, Pimenta (2002), em consonância com Contreras (2002), alerta-nos para essa insegurança que Bernardo parece exprimir. Para a autora, a proposta crítica “expressa claramente o *conteúdo* da tarefa docente, mas não aponta *como*” (PIMENTA, 2002, p. 27).

Apesar de não ter se manifestado na ocasião da discussão do trecho supracitado, em seu artigo publicado no *Jornal Pessoas*, Boris apresenta seu ponto de vista a respeito desse assunto, como podemos observar através do recorte a seguir:

[39]

[Trecho do artigo publicado no *Jornal Pessoas*]

Tanto os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) quanto o Referencial Curricular do Tocantins, sugerem que o ensino de LE (Língua Estrangeira) serve para a formação de cidadãos críticos e que esse é um direito de cada brasileiro. Porém, ambos os documentos caem em contradição ao enfatizar apenas as habilidades de leitura e escrita, tendo como justificativa os exames de vestibular e a admissão em cursos de pós-graduação.

Ao contrário desses documentos, acredito que o ensino de qualquer disciplina não deve ser direcionado para uma prova de vestibular ou algo do tipo. Como dizem os próprios Parâmetros, o aprendizado de uma língua estrangeira deve suprir as necessidades de formação do indivíduo e não deve se configurar como mero decorar fórmulas para usar em uma etapa de sua vida.

Se Bernardo afirma não acreditar na viabilidade dessa proposta, Boris, por outro lado, a defende em seu artigo. Ele reafirma sua opinião de que a escola e a vida não são instâncias antagônicas ou separadas, assim como também defende Vygotsky (2010). Para o acadêmico, o ensino-aprendizagem de inglês deve contribuir para a vida do aluno, num sentido amplo e político, para a sua formação como cidadão, e não apenas para instrumentalizá-lo a cumprir determinada tarefa. O posicionamento de Boris se alinha teoricamente à proposta de ensino-aprendizagem crítico de inglês, defendida por Damianovic (2006), Moita Lopes (2005), Pessoa e Urzêda-Freitas (2012), Pennycook (1998), entre outros.

No entanto, durante a discussão em dupla a respeito do ensino-aprendizagem de LI para a formação cidadã, Boris se contradiz e cede ao ponto de vista de Bernardo. A seguir, apresentamos um trecho da tarefa escrita sobre as OCEM, que motivou os comentários dos dois acadêmicos:

[40]

[Citação h, Tarefa 3, 18/03/10]

h. Ensinar requer compreender [...]: 1) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; 3) que o tipo de desenvolvimento que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor. (p. 98)

[41]

[Trecho de aula teórica – 18/03/10]

Bernardo: Eu acho isso aí impossível.

Boris: O quê?

Bernardo: Isso aí: leitura, letramento. Se nem em português o menino sabe ler direito, piorou em inglês.

Boris: Em português eu acho que dá. Que nem a gente faz no estágio.

Bernardo: Mas você acha que dá pra fazer igual ao estágio no dia a dia? Eu acho que não dá, não.

Boris: Dá, rapaz. Dá sim.

Bernardo: Dá não, Boris. Você acha que o professor vai ficar planejando atividade, texto, daquele jeito? Vai não.

Boris: Mas se quiser, dá.

Bernardo: Até que dá. Em português pode até ser. Mas em inglês não dá, não.

Boris: É... difícil...

O ceticismo dos participantes quanto à capacidade do aluno de ler criticamente em inglês vai de encontro às considerações de Campos (2006), que distingue as especificidades da leitura em língua materna e em LE, mas afirma e demonstra que a leitura em LE, através da utilização de diversos métodos e estratégias, é não só possível, mas muito importante para a (re)construção de conhecimentos pelo aprendiz.

Pessoa e Urzêda-Freitas (2012) também defendem esse ponto de vista e apresentam as bases de um trabalho crítico de leitura na sala de aula de LI. Para os autores, a leitura crítica em LI não deve focar apenas os aspectos formais dos textos, nem utilizá-lo como subterfúgio para o ensino-aprendizagem da forma, como também defende Campos (2006). Pelo contrário, as ideias e ideologias veiculadas nos textos, através da LI, devem ser analisadas e compreendidas. Boris e Bernardo parecem não conseguir entrever essa possibilidade, embora, em outros momentos de discussão, ambos parecem caminhar em direção ao entendimento e à apropriação da proposta.

Na aula posterior, cerca de um mês depois da discussão anteriormente apresentada, os alunos foram apresentados à proposta de elaboração de um projeto de ensino que deveria ser aplicado em suas aulas nas escolas-campo. O projeto deveria ter como base os preceitos preconizados pelos PCN e pelas OCEM, objetivando um ensino-aprendizagem de inglês com vistas à formação cidadã. A partir de considerações a respeito de como poderia ser uma aula de inglês mais contextualizada e crítica, os alunos foram levados a refletir sobre como poderiam, em suas aulas nas escolas-campo, aliar conteúdos gramaticais a discussões de cunho ideológico, cultural e político, por exemplo. Mostrando-se bastante confuso e resistente, Bernardo questiona sobre como poderia encaixar a proposta com os conteúdos determinados pela professora titular das turmas. O excerto a seguir mostra esse questionamento:

[42]

[Trecho de aula teórica – 16/04/10]

Bernardo: Mas os conteúdos são definidos pela professora. A gente tem que seguir o que ela determina.

Pesquisadora: Mas o plano de aula é você quem decide. Então você planeja de acordo com os objetivos que você estabeleceu no projeto de ensino.

Bernardo: Mas, aí, vai depender do conteúdo que ela falar. A gente faz o plano voltado para cultura, ela manda a gente trabalhar os pronomes. E aí?

Na tentativa de entender a nova proposta, o acadêmico acaba por estabelecer uma dicotomia entre “conteúdo” e “cultura” ou, ainda, entre “itens linguísticos” e “itens não linguísticos”, evidenciando uma concepção de LI como separada e independente da cultura e de outros aspectos sociais. Ensinar os pronomes, para ele, é incompatível com discutir aspectos culturais. Podemos perceber que Bernardo retoma a concepção tradicional de LI, alinhando língua a forma, em detrimento de fatores socioculturais. A esse respeito, Figueredo (2007) argumenta que língua e cultura estão intimamente relacionados, uma vez que “o pensamento e a construção de significados mediados pela língua tornam-se obscuros sem qualquer reconhecimento dos valores culturais embutidos em sua realização” (FIGUEREDO, 2007, p. 49).

Essa visão de Bernardo é contrariada pela proposta de elaboração e aplicação, em suas aulas práticas, de um projeto de ensino que contemplasse questões de ordem mais crítica acerca do ensino-aprendizagem de inglês. Todavia, Boris e Bernardo enfrentam grande dificuldade em vislumbrar a aplicação do projeto nas aulas de LI. O excerto a seguir ilustra essa situação. Observemos:

[43]

[Trecho de aula teórica – 16/04/10]

Bernardo: Eu ainda não entendi. Pega um tópico do livro, por exemplo, família. O objetivo vai ser ensinar o vocabulário de família ou mostrar famílias de diferentes culturas?

Pesquisadora: Só pode ser uma coisa? Ou o vocabulário ou as famílias de diferentes culturas?

Boris: Pode pegar fotos de famílias de vários países e ir mostrando.

Bernardo: Vai mostrando e ensinando o vocabulário?

Boris: Ao invés de usar o livro, mostra várias famílias. Aí vai ensinando *father, mother*.

Pesquisadora: Não precisa desprezar o livro didático. Ele pode ser um bom recurso.

Bernardo: Mostra as fotos e compara com o livro.

Boris: Compara com a nossa família, do Brasil.

Boris e Bernardo demonstram dificuldade em entender como a reflexão sobre a linguagem, como proposta por Fairclough (2001) e Moita Lopes (2003), pode vir a se materializar, de fato, na aula de LI. Bernardo separa em duas categorias distintas o

ensino-aprendizagem de vocabulário e a discussão sobre os elementos culturais. Percebemos, novamente, uma concepção de ensino-aprendizagem de inglês como ensino-aprendizagem da forma, e uma percepção tradicional da LI enquanto disciplina escolar. Boris preocupa-se com a escolha dos materiais didáticos e sugere que, através do uso de imagens, o elemento cultural seja tangenciado, mas enfatiza que o foco da aula deve ser o ensino-aprendizagem de vocabulário.

Para os dois rapazes, o ensino-aprendizagem de LI separa-se da discussão sobre questões de ordem sociocultural, pois a própria língua é vista como forma, estrutura, dissociada de outros elementos. No entanto, podemos perceber que os acadêmicos começam a fazer sentido da proposta de ensino-aprendizagem mais crítico. Porém, ainda não abandonam a abordagem tradicional.

Essa dificuldade, apresentada também por outros alunos, demonstra o desenvolvimento do processo de reflexão em curso, como descreve Pessoa (2002). Diante de uma nova proposta de ensino-aprendizagem, os acadêmicos têm sua zona de conforto desestabilizada. Novas ideias geram novas necessidades. A nova proposta vem confrontar o que eles já sabem e estão acostumados a fazer, a aula de inglês como vêm planejando e ministrando ao longo dos dois últimos períodos de estágio. A perspectiva tradicional é contraposta à perspectiva reflexiva crítica, e isso causa instabilidade, insegurança e confusão. A seguir, apresentamos outro momento em que Bernardo e Boris tentam entender e dar sentido à nova proposta:

[44]

[Trecho de aula teórica – 16/04/10]

Pesquisadora: Quando a gente fala em questões culturais, não é só cultura de países diferentes. Tem lá no livro a família do Peter. Como essa família é apresentada? Que modelo de família é proposto? Existem outros? O que é família? Quem faz parte da família?

Bernardo: Voltar a aula mais pra conscientização. E o vocabulário?

Boris: Vai aprendendo o vocabulário e analisando ao mesmo tempo... Será que dá?

Novamente, Bernardo separa a discussão de ordem sociocultural do conteúdo linguístico. Para ele, a aula mais voltada “para a conscientização” é incompatível com a instrução de vocabulário. Sua concepção de ensino-aprendizagem de vocabulário se alinha à visão tradicional ligada à memorização, discutida por Conceição (2004, 2005). Para a autora, a aquisição de vocabulário é considerada como prioridade por alunos e professores, em relação a outras habilidades e elementos também importantes no processo de ensino-aprendizagem da LI. Além disso, há a crença de que ensinar-

aprender vocabulário é memorizar palavras, o que se dá, em geral, de maneira descontextualizada ou por meio da utilização de textos com foco apenas na aquisição de léxico, como também discute Campos (2006). Nesse sentido, para Bernardo, vocabulário e cultura são duas categorias distintas, pois o acadêmico não percebe a relação íntima entre as palavras de uma língua e as ideias e ideologias que elas veiculam, criam e reforçam, como defende Fairclough (2001).

Boris, por sua vez, parece começar a perceber que as duas coisas não precisam estar separadas, muito menos opostas, mas ainda duvida que seja possível trabalhá-las, simultaneamente, na aula de inglês. A dúvida, no entanto, vai cedendo lugar a tentativas de entendimento e apropriação da ideia, como podemos observar no trecho seguinte:

[45]

[Trecho de aula teórica – 16/04/10]

Júnior: E gramática? Vai ensinar o *simple present*. E aí?

Boris: Mais fácil. Só pegar texto. Pega um texto no *simple present*, com um assunto bom.

Pesquisadora: Como o livro didático geralmente apresenta o *simple present*?

Bernardo: Rotina, os verbos de rotina. *Wake up, take a shower...*

Pesquisadora: Mostra a rotina de quem?

Júnior: Do Peter. Sempre é o Peter. Todo livro. ((risos))

Pesquisadora: E como é a rotina do Peter?

Gertrudes: Acorda, toma banho, toma café da manhã, vai para a escola, essas coisas.

Pesquisadora: E essa rotina corresponde à vida de todo mundo? Todo mundo tem essa vidinha aí do Peter?

Vários alunos: Não.

Pesquisadora: Será que se fossem outras pessoas além do Peter os verbos seriam os mesmos?

Bernardo: Então pode mostrar a rotina de várias pessoas e pedir o aluno para falar a rotina dele.

Boris: Ou pesquisar sobre a rotina de uma pessoa que tem uma vida diferente.

Pesquisadora: Dá um exemplo.

Boris: Uma pessoa cega, por exemplo. É diferente.

Ana Beatriz: Vai lá em casa pesquisar minha rotina. Estudar, cuidar de casa, filho, marido, trabalhar... ((risos))

Fabício: Rotina de um travesti. ((muitos alunos riem)) Nunca ninguém é gay em livro.

Ao sugerir a Júnior uma ideia de tarefa que poderia ser utilizada para trabalhar o tópico linguístico apontado, Boris tenta, mais uma vez, construir significado da proposta crítica. Para ele, pode-se utilizar um texto “com um assunto bom” como pretexto para o ensino-aprendizagem da gramática, como aponta Campos (2006). Novamente, percebemos uma dicotomia entre assunto e gramática, discussão e conteúdo, cultura e língua. O ensino-aprendizagem de LI ainda é visto sob essa ótica dicotômica.

Entretanto, Boris e Bernardo parecem começar a entrever a possibilidade de unir as duas coisas e trabalhar assunto e gramática de forma conjunta. Ao invés de utilizar o texto como pretexto para o ensino-aprendizagem da forma, os rapazes percebem uma nova possibilidade: mostrar aos alunos, através dos próprios itens lexicais, diferentes realidades e modos de vida. Esta é a proposta defendida pelas OCEM e por outros autores, como Contreras (2002) e Moita Lopes (2003), por exemplo.

Bernardo sugere que as maneiras de viver de várias pessoas sejam apresentadas ao aluno e que ele as compare à sua. A sugestão do acadêmico ainda mostra-se bastante atrelada à perspectiva tradicional, mas já esboça um movimento de afastamento da abordagem mais tradicional e de aproximação da proposta de ensino-aprendizagem reflexivo crítico. Boris, a seu tempo, propõe que o aluno seja levado a pensar sobre as diferenças e como vivem as pessoas que não pertencem ao grupo social idealizado nos livros didáticos, como o cego e o homossexual. A proposta de Boris muda o rumo da discussão e da percepção dos demais colegas, que parecem entender e concordar com a sua sugestão, acrescentando, também, outras ideias que fazem coro à proposta de Contreras (2002, p. 182) de “reconhecer a diferença” para a construção de uma consciência crítica que permita a discussão dessas diferenças e da tolerância.

Durante a elaboração do projeto de ensino, em uma sessão de orientação e planejamento, Boris e Bernardo verbalizaram suas dúvidas e anseios em relação à proposta crítica de ensino-aprendizagem de inglês. Para os acadêmicos, discutir assuntos de ordem política, moral, ética e social parece ser algo distante e não diretamente relacionado à aula de LI. O trecho a seguir nos mostra essa reflexão:

[46]

[Trecho de sessão de orientação e planejamento, 20/04/10]

Boris: Eu tenho medo de mudar a maneira e ficar meio chato para eles.

Pesquisadora: Mas não é mudar a maneira, é mudar /

Boris: Eu sei. [...] A gente tem que planejar alguma coisa para a aula mesmo, além só de... de debater.

Bernardo: Porque não é só ficar discutindo. Não é aula de Sociologia. É inglês. Tem que ensinar inglês. Porque a aula de português hoje... A gente levou muito tempo discutindo aquilo. Acaba que a gente discutiu, discutiu, discutiu e sobrou muito pouco tempo para a gente trabalhar a teoria que tinha.

Boris: Assim, tem que render uma discussãozinha, mas tem que ter um controle, entendeu?

A preocupação de Boris quanto à mudança no estilo das tarefas é justificada pela afirmação de que o debate e a discussão são insuficientes para que haja ensino-aprendizagem da língua em si. O que podemos perceber, ainda, é uma tendência a

separar, de forma dicotômica, língua e ideologia, como se o idioma fosse constituído apenas de unidades lexicais e regras gramaticais. Nesse sentido, Boris parece entender que as discussões, ou melhor, que os conteúdos de cunho ideológico, que devem ser trazidos à tona na aula, são, na verdade, apenas pretextos para o ensino das estruturas. A reflexão é relegada ao plano de “discussãozinha” rápida, pois o foco, realmente, deve ser “trabalhar a teoria”, isto é, os conteúdos escolares estabelecidos pelo programa da disciplina.

Outro ponto a ser considerado, a partir das falas dos acadêmicos, é que essa segmentação da língua, na realidade, expressa uma concepção moderna e positivista de fragmentação do conhecimento em um nível bem mais amplo, como esclarecem Makoni e Pennycook (2007). Ao apontar que cabe à Sociologia, e não ao ensino-aprendizagem de inglês, trabalhar questões sociais e ideológicas, Bernardo manifesta e reitera essa postura. A discussão desses assuntos é interpretada pelos estagiários como perda de tempo (que deveria ser aproveitado para a instrução de estrutura e léxico). Todavia, embora ainda apegados a essas concepções mais tradicionais de ensino-aprendizagem e construção de conhecimento, Boris e Bernardo se dispõem a elaborar e tentar aplicar o projeto de ensino em suas aulas.

No projeto de ensino elaborado por Boris e Bernardo, eles refletem a respeito da concepção tradicional e do esvaziamento do ensino-aprendizagem de LI, como nos mostra o recorte a seguir:

[47]

[Trecho do projeto de ensino]

Como não faz sentido ensinar aquilo que nunca irá ser utilizado, não faz sentido também, nas aulas de inglês, ensinar a língua de forma artificial, que não será utilizada em nenhuma situação real de comunicação. Então como se justificaria o ensino de LE nas escolas das redes públicas? Faz-se necessário que todas as atividades voltadas para o ensino de LE façam sentido para o aluno, tendo em vista os apontamentos contidos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. [...] Assim como um motorista pode ser muito eficiente na direção sem saber qual é a diferença entre um motor a diesel e outro a gasolina, assim como conseguimos nos expressar bem em português sem sabermos o que é uma oração subordinada, os alunos poderão também aprender a falar línguas estrangeiras sem ter que passar todo o seu tempo escolar estudando a gramática normativa dessas línguas.

Como podemos observar, no projeto de ensino, Bernardo e Boris contestam a concepção tradicional e relacionam o esvaziamento do ensino-aprendizagem a ela. O sentido que se atribui ao ensino-aprendizagem está diretamente relacionado ao uso que se faz da LI. Estudar inglês só terá sentido se o aluno usar o idioma em situações reais

de comunicação, o que, todavia, quase nunca acontece nas aulas voltadas para o ensino-aprendizagem de gramática.

Após um período de um mês de reflexões nas aulas teóricas e de observação de aulas na escola-campo, Boris e Bernardo passaram, então, à regência de aulas em turmas do 2º ano do ensino médio. A primeira aula prática focalizada neste estudo, ocorrida no dia 26 de abril de 2010 e posterior à elaboração do projeto de ensino, consistiu na realização de uma tarefa escrita relativa ao significado de alguns adjetivos em inglês. Foi entregue aos alunos uma lista com algumas figuras, na qual eles deveriam marcar a imagem que correspondesse ao adjetivo determinado. A tarefa completa pode ser encontrada no Anexo J. A seguir, apresentamos um trecho dessa tarefa:

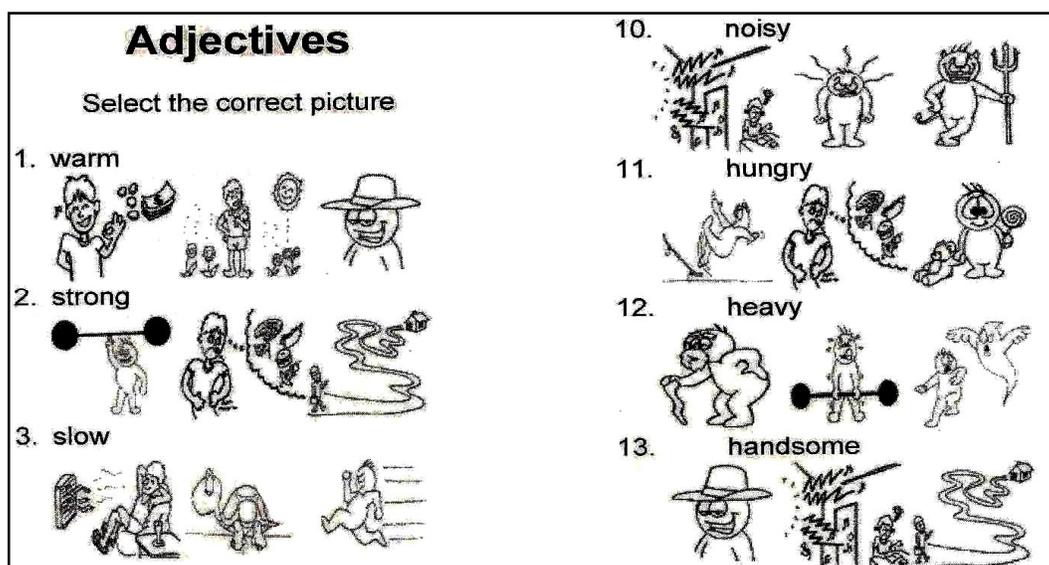


FIGURA 3.1: Tarefa 'Adjectives'

Como podemos perceber, o foco da tarefa é o ensino-aprendizagem de vocabulário por meio da associação pictórica. Os adjetivos são apresentados de maneira descontextualizada, como palavras isoladas que devem ser relacionadas diretamente a um significado referencialmente atribuído. Embora a associação pictórica seja um recurso amplamente utilizado nas aulas de inglês em geral, sobretudo no ensino-aprendizagem de vocabulário, tal tarefa tende a assumir uma perspectiva descontextualizada e não significativa de aquisição lexical, como argumenta Conceição (2004, 2005). Analisando a tarefa proposta por Boris e Bernardo, podemos perceber que a visão tradicional e fragmentada da LI se repete, porém camuflada sob uma aparência lúdica, o que corrobora os argumentos de Longaray (2009), Pennycook (1998) e

Siqueira (2010) acerca da trivialização das tarefas instrucionais e do reducionismo do ensino-aprendizagem numa abordagem pretensamente comunicativa.

A percepção da LI como fragmentos ou unidades lexicais perpassa toda a primeira aula de Boris e Bernardo e se repete em aulas seguintes. Todavia, com as discussões propostas nas aulas teóricas, Boris e Bernardo passam a se preocupar mais com a contextualização e com os significados das frases que utilizam como exemplos em suas aulas práticas. A atenção apenas à forma cede, aos poucos, lugar a uma análise dos sentidos veiculados pela linguagem. Em uma aula ainda sobre a comparação de igualdade, Bernardo cita, como exemplo, o aluno A1 e chama a atenção dos estudantes para os diferentes sentidos que a mesma estrutura gramatical pode expressar. O trecho a seguir ilustra esse momento da aula:

[48]

[Trecho de nota de campo – 27/04/10 – 2º F]

Descrição da aula	Comentários da pesquisadora
<p>Bernardo escreve no quadro o seguinte exemplo:</p> <p><i>“Bernardo is as handsome as A1.”</i></p> <p>Os alunos dizem que a frase está correta. A1 reclama e diz que a sentença está errada, porque ele é mais bonito que o professor. Alguns alunos riem.</p> <p>Bernardo pergunta se é possível, com comparativo de igualdade, expressar também superioridade e inferioridade.</p> <p>A1 responde enfaticamente que não e afirma que tem tanta certeza que apostaria 1 coca-cola com o estagiário. Se ele estivesse errado, daria uma garrafa de 2 litros do refrigerante para Bernardo. Se estivesse certo, ganharia do professor o mesmo produto.</p> <p>Bernardo escreve a frase na forma negativa:</p> <p><i>“A1 is not as handsome as Bernardo.”</i></p> <p>Os alunos riem e fazem piada sobre A1, afirmando que ele perdeu a aposta.</p> <p>Boris pergunta por que A1 perdeu. Alguns alunos respondem que, se ele não é tão bonito quanto Bernardo, então é mais feio, inferior.</p> <p>Boris explica que a frase negativa pode expressar a ideia de superioridade ou inferioridade, dependendo do adjetivo utilizado e da ideia que se quer passar.</p>	<p>A1 demonstra certo nível de consciência linguística, pois analisa não só a acuidade gramatical, mas o sentido da frase. Isso não é percebido ou comentado por ninguém, nem estagiários, nem alunos.</p> <p>O aluno se mostra seguro, confiante para participar da aula, inclusive propondo desafios e tarefas.</p> <p>Atmosfera de ensino-aprendizagem muito positiva, descontraída e amigável.</p> <p>Os risos refletem certo nível de consciência linguística. Os estagiários não precisaram chamar a atenção dos alunos para a inversão de sentido, eles próprios perceberam a implicação semântica da alteração gramatical.</p> <p>Ser mais feio é ser inferior? A beleza, então, é o critério de hierarquização das pessoas? Isso não é discutido.</p>

Como podemos observar a partir desse exemplo, Boris e Bernardo alteram sua postura e sua abordagem de ensino-aprendizagem, deixando entrever uma concepção de LI não tão centrada nos aspectos estruturais, mas mais voltada às possibilidades de expressão de ideias e opiniões. Observamos, com essa mudança, o início de um movimento de ressignificação de posturas e concepções, ainda embrionário e incipiente, mas direcionado a uma análise mais crítica da linguagem e das ideias que a ela subjazem, como defende Fairclough (2001).

Em uma aula posterior, foi proposta aos alunos a realização de uma gincana no formato de um desafio gramatical. A classe foi dividida em dois grupos que, competindo entre si, deveriam formar frases corretas, em inglês, utilizando a estrutura sintática de comparação de igualdade. A competição agradou bastante aos alunos. Contudo, as frases elaboradas por eles não faziam muito sentido, embora estivessem gramaticalmente corretas. A seguir, apresentamos um trecho das notas de campo relativas a essa aula:

[49]

[Trecho de nota de campo – 29/04/10 – 2º D]

Descrição da aula	Comentários da pesquisadora
<p>Boris pede que a turma se divida em 2 grupos para participarem de uma gincana. Ele explica as regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cada grupo deverá selecionar um representante, que virá à frente para escolher as palavras e escrever a frase no quadro; - em uma caixinha, há tiras de papel com nomes de pessoas e um adjetivo. O representante deve pegar uma tira e escrever uma frase, em inglês, utilizando o adjetivo para comparar as pessoas que estão no papel (comparativo de igualdade); - todos do grupo podem consultar seus materiais e ajudar o representante, mas apenas ele pode escrever a frase e não lhe é permitido consultar seus materiais; - se a frase estiver correta, o grupo ganha 1 ponto; se estiver errada, o grupo adversário tem a chance de corrigi-la e, assim, ganhar o ponto. <p>A gincana começa.</p> <p>Os representantes dos grupos escrevem as frases e são ajudados pelos colegas.</p> <p>Os estagiários incentivam os grupos a trocarem de representantes para que mais alunos participem.</p> <p>Exemplos de frases escritas pelos alunos: <i>“Lady Gaga is as fat as Messi.”</i> <i>“Bill Gates isn’t as scary as Bin Laden.”</i></p>	<p>Alunos muito empolgados e envolvidos com a tarefa. Motivação alta e envolvimento de todos os alunos na tarefa. Três alunas que estavam conversando no fundo passam a participar da aula quando a gincana começa. Há muito barulho, mas isso não parece incomodar nem os estagiários, nem os alunos.</p> <p>As frases, embora gramaticalmente corretas, não fazem muito sentido. Isso não é percebido ou comentado por ninguém (nem estagiários nem alunos).</p>

Podemos constatar que todos os alunos estavam muito motivados e participativos, empenhados na construção das frases. No entanto, a afirmação de que Lady Gaga é tão gorda quanto Messi não é verdadeira, pois nenhuma das duas celebridades é gorda. Tal fato não foi comentado nem percebido pelos estagiários. O que podemos perceber é que o foco exacerbado na forma leva a uma perda qualitativa no ensino-aprendizagem, isto é, com a preocupação recaindo somente sobre a estrutura gramatical, os sentidos linguisticamente veiculados são deixados de lado. Observamos, novamente, a ocorrência da banalização da LI e dos procedimentos instrucionais, criticados por Longaray (2009), Pennycook (1998) e Siqueira (2010), ou seja, os exercícios tratavam superficialmente a LI.

A mesma gincana foi desenvolvida na outra turma em que Boris e Bernardo estagiavam. Porém, nessa classe, um aluno se recusou a ir ao quadro escrever a frase formulada por seu grupo, provavelmente por vergonha e/ou medo de cometer erros. Mas após receber ajuda de um colega, o estudante decidiu realizar a tarefa. O trecho a seguir ilustra esse momento da aula:

[50]

[Trecho de aula prática – 03/05/10 – 2º D]

A1: É facinho, moço. Você escolhe o adjetivo. É só colocar *as tananan as*. É facinho!

A2: Ah, é facinho. Eu vou, professor.

Bernardo: Você vem, João?

A2: Eu vou.

Observamos que, ao ajudar o colega, A2 concentra-se apenas em dizer-lhe a forma como as conjunções devem ser empregadas, não se importando sequer em elaborar um exemplo com um vocábulo real do inglês. O uso da expressão “tananan” indica que qualquer unidade lexical adjetiva poderia ser encaixada naquela estrutura. Novamente, podemos perceber uma noção fragmentada da LI como palavras isoladas ou regras gramaticais que devem ser manipuladas pelo aprendiz de modo que ele saiba combiná-las seguindo uma regra, em detrimento da construção de sentido. Podemos entrever, assim, uma perspectiva moderno-positivista de segmentação da linguagem, conforme discutem Makoni e Pennycook (2007).

Durante uma aula posterior, em que o objetivo principal era trabalhar a estrutura sintática do comparativo de superioridade em inglês, os acadêmicos procuraram empreender discussões e debates a respeito de assuntos polêmicos, tais como racismo, homossexualidade etc. Os acadêmicos selecionaram frases que abordassem esses

tópicos e utilizaram-nas como exemplos para explicar o conteúdo gramatical e promover a reflexão, ou, no mínimo, a mobilização dos alunos para pensarem sobre as questões levantadas. Um exemplo disso é a frase “*Juliana Paes is uglier than Preta Gil.*”, escrita por Bernardo no quadro, que suscitou diversos comentários e reações fortes por parte de alguns alunos. Observemos o trecho a seguir, que nos mostra esse momento da aula:

[51]

[Trecho de aula prática – 06/05/10 – 2º D]

A1: Que dia que uma preta é mais bonita que uma branca?

A5: Olha o racismo! Olha o racismo!

A3: Nossa, falou o albino da sala, né?

Bernardo: Presta atenção na frase. Eu estou dizendo que a Juliana Paes é mais FEIA que a Preta Gil. Não o oposto.

A1: Então! Vê lá! Ela é mais feia?

Bernardo: A Juliana Paes.

A1: Oxe!

A4: A Juliana não é bonita, não.

A1: A Juliana é bonita sim!

A2: É linda!

A5: É a mais bonita do Brasil.

A9: Juliana Paes é a boa!

A1: Esse professor é um cara meio doido.

Bernardo: Por que eu acho ela feia?

Boris: Concordam ou não concordam com a frase?

((Quase todos os alunos respondem “não” ao mesmo tempo))

A9: A Juliana Paes não é feia!

Bernardo: Não, eu não estou dizendo que ela é feia. Estou dizendo que ela é mais feia que a Preta Gil.

A1: Ela é menos feia.

A9: Juliana Paes é a boa.

A5: Juliana Paes é feia, moço.

Boris: Quem, a Juliana ou a Preta Gil?

A5: A Juliana. A Preta Gil eu queria na hora!

A1: Ele é gay, moço!

Bernardo: Qual o problema de achar a Preta Gil mais bonita que a Juliana?

A1: Olha o nome!

A3: Porque ela é gorda!

Boris: Ela é o quê?

A1: É porque ela é preta.

A9: Ela não é preta!

A6: Não é preta, mas é gorda!

Boris: Quer dizer então que mulher negra não é bonita? Nem as gordinhas? Qual é o padrão de beleza que nós temos?

Bernardo: O que é uma mulher bonita?

A4: Loira!

Boris: Como seria a mulher perfeita?

Vários alunos: SEIOS GRANDES!

Bernardo: Se a comissão de frente é grande, então a Preta Gil é mais bonita que a Juliana Paes.

((período de silêncio))

A1: Ela tem peito grande porque é gorda!

Boris: Vamos lá, vocês vão falando como é a mulher perfeita e eu vou desenhar aqui no quadro.

A4: Loira! Cabelo liso!

A5: Seios grandes, cintura fina.

A6: Olho verde!

((Boris termina o desenho))

Boris: Cadê essa mulher?

A1: Lugar nenhum!

A2: Está na Espanha!

((Todos riem.))

A3: Na Europa! Em São Paulo!

((Bernardo escreve no quadro, com letras bem grandes, a palavra *PHOTOSHOP*)).

A frase apresentada por Bernardo serviu como gatilho de uma discussão que se estendeu por mais de 20 minutos e continuou na aula seguinte. Apresentamos, nesse excerto, apenas um pequeno trecho dos comentários tecidos pelos alunos e das intervenções dos estagiários no debate. Podemos perceber que a sentença, embora simples e curta, provocou a reflexão acerca de temas bastante complexos, como racismo e padrão de beleza. Ao solicitar que os alunos julgassem a sentença, Bernardo ofereceu a eles a oportunidade de pensar sobre o enunciado de forma mais profunda. Conduzindo os alunos a uma análise dessa questão, por meio da linguagem, os estagiários puderam promover um momento de reflexão em que a estrutura linguística, embora não tenha sido o foco, não foi desprezada. Pelo contrário, analisando a frase e sua organização, os alunos puderam perceber significados e sentidos que, provavelmente, passariam despercebidos.

As respostas de A1 e A2, logo no início da interação, denotam o racismo que permeia a sociedade brasileira e se constrói e se manifesta discursivamente. A2 chama atenção para o nome da cantora Preta Gil, como indicativo de sua origem étnico-racial. O comentário do aluno, em tom pejorativo, abre margem a interpretações e análises relativas às maneiras como o ser humano significa a realidade por meio da linguagem, como explicam Fairclough (2001) e Vygotsky (2005). A palavra “Preta” traz uma carga semântica que é percebida por A2 como negativa. O racismo se expressa não só pelo fato de a mulher negra ser considerada menos bonita que a branca, mas também, e principalmente, pelos índices linguísticos que mediam as relações dos indivíduos nessa interação.

A discussão relativa ao padrão feminino de beleza proporcionou aos alunos a oportunidade de refletir sobre a força que tem essa idealização de uma mulher irreal. Ao elencar as características da mulher perfeita, os estudantes recorrem ao padrão do fenótipo caucasiano (loira, olhos claros, seios grandes), bastante popular e difundido, sobretudo, pelas produções culturais norte-americanas, como filmes, revistas etc.

Contudo, quando Boris desenha a mulher descrita pelos alunos, eles percebem que ela não existe. Essa tomada de consciência, ainda que em pequena escala, representa um movimento rumo a uma consciência ideológica muito mais ampla, que pode abrir, ao aluno, inúmeras possibilidades de agência no mundo, como defendem Contreras (2002), Fairclough (2001), Moita Lopes (2003, 2005), Pessoa e Urzêda-Freitas (2012) e outros autores.

Em uma aula na outra turma, Boris e Bernardo solicitam que os alunos criem sentenças utilizando a estrutura do comparativo de superioridade. Um aluno tenta elaborar, em voz alta, uma frase em que compara dois homens famosos, afirmando que ambos são homossexuais. O exemplo causa risos e piadas e incomoda bastante os estagiários. A seguir, apresentamos um trecho da aula em que isso acontece:

[52]

[Trecho de aula prática – 06/05/10 – 2º D]

A1: *Luan Santana is more gay* que o Serginho do BBB. ((Vários alunos riem.))

Bernardo: ((Escreve no quadro *taller – gayer*.) *Taller – gayer*, adjetivo curto.

A1: *Luan Santana is gayer than* Serginho do BBB.

A2: Bicha! Viado!

A1 e A3: [Deus me livre! Sai fora, heim!

((Muitos alunos falam ao mesmo tempo. Alguns dizem palavrões.))

Bernardo: Vocês sabem o que é homofobia?

((Muito barulho. Alunos falam ao mesmo tempo. Alguns alunos gritam palavrões. Bernardo tenta falar, mas sua voz é encoberta pelas dos alunos.))

A4: Os gays se desvalorizam na esquina.

Bernardo: ((Falando alto.)) Vocês estão confundindo homossexualidade com prostituição.

((Boris intervém e pede aos alunos que se acalmem e façam silêncio para que a aula continue.))

A5: Deus criou o homem e a mulher.

A6: Quem garante que foi Deus que criou? ((gritando))

((Discussão e gritos. Todos querem falar.))

A5: Na Bíblia está escrito...

((Todos se calam para ouvir o aluno.))

A5: Deus criou o homem e a mulher e aquele que for afeminado está contra a lei de Deus.

Bernardo: E as outras religiões que não seguem a Bíblia?

Boris: Pessoal, existe uma diferença entre concordar e respeitar. A gente pode até não concordar com uma coisa, mas tem que respeitar.

Analisando esse trecho apresentado, podemos perceber que A1 tenta construir sua frase utilizando a estrutura gramatical que foi trabalhada na aula. Apesar de seu erro, que é corrigido por Bernardo, a mensagem que ele buscou veicular com a sentença é tão forte que ofusca toda a explicação estrutural. Ao ser corrigido pelo estagiário, A1 reformula o enunciado e o repete, enfatizando ainda mais a sua intenção discursiva. A

partir daí, ocorre uma erupção de comentários e opiniões que demonstram várias perspectivas de entendimento e significação da homossexualidade, desde o viés do discurso religioso, calcado na Bíblia, à relação entre homossexualidade e prostituição. As reações da maioria dos alunos, por vezes até mesmo extremas, com gritos e insultos, revelam, acima de tudo, a necessidade flagrante de que se discutam esses assuntos na escola. A ansiedade por falar e manifestar sua opinião sugere que, em outras circunstâncias, os alunos não o podem fazer. Como defendem Barros (2010), Freire (1996), Moita Lopes (2003), Pessoa (2011, 2013), Pessoa e Urzêda-Freitas (2012), entre inúmeros outros autores, a sala de aula deve funcionar como instância de reflexão, discussão e debate, muito mais do que como mero local de reprodução de conteúdos.

Todavia, a maneira como isso ocorreu durante a aula, como apresentado no excerto, demonstra que, antes de mais nada, é necessário que o professor também esteja familiarizado com práticas reflexivas de debate e apto a empreendê-las, uma vez que, como indicam Contreras (2002) e Urzêda-Freitas (2012), para que o movimento de reflexão e tomada de consciência seja realizado pelo aluno, é fundamental que ele passe, primeiro, pelo professor. Para que o aluno se torne um cidadão crítico e consciente, é preciso que o professor também o seja.

A respeito dessa aula, Boris e Bernardo refletem ao final do estágio, no relato reflexivo, e afirmam que, o problema ocorrido serviu para eles como uma lição sobre como o professor deve atuar na sala de aula. O trecho a seguir nos apresenta essa reflexão dos participantes:

[53]

[Trecho do relato reflexivo]

Em uma das aulas, em que a discussão era sobre homofobia, um dos alunos manteve uma postura preconceituosa. Ao invés de trazer o debate para toda a turma e pegar a opinião de todos, nós já tentamos mostrar para o aluno que sua postura era preconceituosa, sem que houvesse um debate. Fato é que o tom de voz do aluno subiu, e com isso outros alunos subiram o tom, e ali, faltando pouco mais de quinze minutos para o término da aula, não conseguimos mais controlar a turma. Perdemos a oportunidade de debater um tema de forma saudável porque nos deixamos levar pelo sentimento de revolta e tentamos mudar a opinião do aluno. Com isso, aprendemos duas lições valiosas. Durante um debate em sala de aula, haverá alunos cujas opiniões serão diferentes das do professor. Portanto, é importante que, antes de deixar clara a sua opinião, os alunos debatam entre si sobre o tema, e o professor deve funcionar como mediador, para que o debate não acabe em bagunça. A segunda lição que aprendemos ali é que por mais que tentamos, nunca conseguiremos fazer com que todos os alunos pensem e ajam como queremos, somente eles podem mudar as próprias opiniões. Neste caso, apesar das diferenças, o professor deve pregar principalmente o respeito à opinião de cada um.

O que fica patente na situação ocorrida é que, da forma como aconteceu, a tentativa de aplicar o projeto de ensino à aula acabou por reforçar ainda mais o medo de Boris e Bernardo quanto à realização de discussões. Por outro lado, podemos perceber claramente que as experiências mostradas nos dois últimos excertos representam uma movimentação dos acadêmicos no sentido da reconfiguração e ressignificação de sua prática pedagógica. De um ensino-aprendizagem prioritariamente tradicional e fragmentado, os estagiários avançaram em direção a uma abordagem de cunho mais crítico. Obviamente, esse caminho não se apresenta como uma linha reta e curta.

Esse movimento de ir e vir que Bernardo e Boris realizam constantemente reforça a tese de Contreras (2002, p. 133) de que o fazer docente “se move sempre entre incertezas e dilemas”. Os questionamentos dos acadêmicos, as frequentes contradições e as tentativas de construção de sentido sobre o que significa ensinar inglês evidenciam seu processo de reflexão, significação e ressignificação de conceitos, concepções e posturas. Assim como afirma Vygotsky (1998), podemos perceber claramente que não se trata de um processo linear nem da simples substituição de uma abordagem pela outra, um discurso pelo outro, uma ideologia por outra. Trata-se, como indica Celani (2004, p. 47), do importantíssimo processo de fazer perguntas com vistas ao “desenvolvimento de um senso de julgamento crítico, que favorece a autonomia”.

A seguir, apresentamos um quadro que intenta sintetizar os sentidos atribuídos por Boris e Bernardo acerca do ensino-aprendizagem de inglês:

QUADRO 3.3: Sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem de LI		
Concepção de ensino-aprendizagem de LI	Objetivos do ensino-aprendizagem de LI	Sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem de LI
Tradicional	Cumprir o programa	Esvaziado
	Trabalhar itens lexicais e estruturais	Disciplina escolar Conhecimento de vocabulário e gramática
Mercadológica	Gerar lucro	Comércio Instrumento para obter salário
	Preparar o trabalhador	Ferramenta para formar mão de obra
Excludente	Garantir e reforçar as desigualdades sociais	Ferramenta de manutenção dos privilégios da elite
		Ferramenta que exclui os mais pobres
Inclusiva	Promover autonomia	Instrumento de formação do sujeito cidadão
		Instrumento de (re)construção de identidades globais e locais
	Promover conscientização e empoderamento	Momento de discussão de fatores socioculturais e de ideologias Instrumento de percepção e conscientização

Passemos, a seguir, à discussão e à análise dos dados relativos à segunda categoria: as percepções dos participantes quanto à docência em LI.

3.2 As percepções quanto à docência em LI

Nesta categoria, discutimos as percepções e expectativas dos participantes acerca da docência em LI no âmbito do estágio e posteriormente ao término do curso de Letras.

3.2.1 As percepções sobre a docência no estágio

No início do semestre letivo, Boris e Bernardo deixam transparecer o que esperam do estágio. O foco de ambos é a conclusão do curso o mais rápido possível. Nesse sentido, o estágio se interpõe como obstáculo que, para ser ultrapassado logo, deveria ser em poucos dias, ou, melhor ainda, eliminado. Os trechos a seguir ilustram

dois momentos distintos da primeira entrevista e demonstram este ponto de vista dos estudantes:

[54]

[Trecho da primeira entrevista – 03/03/10]

Boris: Tudo bem. Mas seria melhor se a gente pulasse direto pra julho. ((risos))

Pesquisadora: Mas que ansiedade é essa? Por que você quer pular o semestre inteiro?

Boris: Para formar logo! Estou doido para terminar isso!

Bernardo: Nem me fale.

[55]

[Trecho da primeira entrevista – 03/03/10]

Bernardo: Vai poder pegar quantas turmas de inglês?

Pesquisadora: No máximo duas.

Bernardo: Aff... ((expressão de descontentamento)) São 21 aulas, né? Vai demorar...

Pesquisadora: Mas por que você quer correr com o estágio?

Bernardo: Para acabar logo. Tem o estágio de português também. Tem literatura inglesa.

Pesquisadora: Mas se pegar muitas turmas, não dá tempo de vocês planejarem e desenvolverem um trabalho. Dá 3 aulas em cada turma e pronto. Não dá para desenvolver nada.

Bernardo: Eu sei, mas pelo menos acaba logo.

Boris: É assim, meu amigo. Fazer o quê? O que eu acho pesado é ter que fazer os dois estágios juntos.

Autores como Pimenta e Lima (2012), Santos (2005) e Szundy (2012) afirmam que o estágio é um processo longo e complexo, mas essencial à formação do futuro professor, por oferecer a ele oportunidades de se construir como profissional, de conhecer as rotinas e meandros da profissão. Contudo, a postura de Boris e Bernardo indica que ambos percebem o estágio como parte do processo de formação do ser professor, mas, ao ter que cumpri-lo, o estágio se apresenta, para os participantes, apenas como uma tarefa a ser cumprida, um requisito para a formatura.

Tal fato não implica que Boris e Bernardo não reconheçam que o estágio é um processo importante em sua formação, como fica evidenciado na entrevista concedida por Bernardo ao *Jornal Pessoas*. Ao apresentar a fala de Bernardo na entrevista, os autores do texto jornalístico, primeiramente, a relacionam aos comentários do outro entrevistado e, em seguida, reportam as reflexões do participante deste estudo, como podemos observar no recorte seguinte:

[56]

[Trecho da entrevista ao Jornal Pessoas – mar/abr 2010]

Quando questionados sobre a importância do Estágio, ambos se mostraram otimistas diante desta prática, encarando-a como o momento ideal para conhecer a profissão para a qual estão sendo preparados. Este otimismo é alimentado, segundo [redacted], pela convicção em relação à importância da educação como processo de “lapidação” da sociedade. Para ele, o professor é o profissional mais importante dentro de uma comunidade. Ao falar de sua experiência, [redacted] afirma que o contato com a sala de aula propicia uma reflexão sobre o ensino, e apesar de ser bastante cansativo, já que é concomitante às aulas na graduação, o estágio é uma boa oportunidade para que o acadêmico decida sobre o seu futuro e tenha um maior esclarecimento sobre a docência.

O que podemos perceber é que Bernardo parece ter se apropriado de certo conhecimento teórico sobre estágio, estudado em textos nas disciplinas anteriores do curso. Ele reconhece que o estágio é importante em sua formação, embora ressalte que se trata de uma tarefa cansativa. Podemos perceber que o estudante se encontra em conflito entre o que ele considera necessário e relevante para seu futuro profissional, e o desgaste de cumprir o que o estágio exige. Entre o discurso e a execução, parece existir um desencontro. Bernardo demonstra ter consciência da complexidade do estágio, porém se recusa a assumir e executar os procedimentos necessários, tais como planejar aulas, por exemplo. Os excertos a seguir ilustram dois momentos de uma sessão de orientação e planejamento em que Bernardo comenta acerca do fato de a dupla não estar planejando as aulas ministradas na escola-campo:

[57]

[Trecho de sessão de orientação e planejamento – 20/04/10]

Pesquisadora: (...) Vocês já planejaram a aula de amanhã?**Bernardo:** Tem um mês que a gente não planeja aula. ((riso demonstrando constrangimento)) É sério. A gente chega lá e dá aula.

[58]

[Trecho de sessão de orientação e planejamento – 20/04/10]

Pesquisadora: (...) Vocês querem minha ajuda para o quê?

Bernardo: Paula, é complicado.

Pesquisadora: Eu sei que é. Por isso que eu quero ajudar.

Boris: O problema é que a aula já é amanhã.

Pesquisadora: Então vamos planejar isso agora!

Bernardo: Eu falei para ele. Chega lá e dá aula.

Boris: Até tinha o plano. Só que a gente...

A desconsideração da importância e da necessidade do planejamento de aula demonstra a negativa de Boris e Bernardo de assumir seu papel ativo na construção de seu fazer profissional. Como defendem Freire (2011), Santos (2005), Silva (2008), o estágio contribui com o fazer profissional do futuro professor, por se tratar não apenas de um espaço para a aplicação de teorias e métodos estudados na sala de aula. O licenciando assume papel ativo em sua formação, pois sua experiência como professor será construída por ele mesmo. Todavia, Bernardo e Boris parecem se recusar a desempenhar de maneira ativa seu papel nesta construção.

O não planejamento das aulas demonstra certa falta de comprometimento dos participantes com sua própria formação e com os seus alunos. O planejamento é importante não só para esquematizar as etapas e ações instrucionais, mas para levar o professor a refletir sobre seu próprio fazer pedagógico, e se engajar na futura profissão. Por outro lado, planejar aulas se apresenta como uma responsabilidade extra-classe, que pode onerar o professor e sobrecarregá-lo. Como os participantes tinham outras atribuições e atividades, além da disciplina de estágio, essa sobrecarga e esse desgaste já estavam sendo antecipados ainda na fase de formação inicial. O estágio se torna, para Boris e Bernardo, um desafio opressor. Os estagiários parecem estar passando pelo processo de sobrevivência descrito por Huberman (2000). Para o autor, trata-se do reconhecimento e do enfrentamento das dificuldades da profissão. Todavia, ao se deparar com a quantidade e a complexidade do trabalho a ser feito, Boris e Bernardo assumem a postura de assimilação simples, ao significarem o planejamento como tarefa trivial e não importante. Para Hayama (2008), o professor pode interpretar uma situação de desequilíbrio como não digna de atenção. A entrega dos planos não era exigida a cada aula. Eles deveriam constar somente como anexos no portfólio de estágio, entregue ao final do semestre letivo. Diante disso, Bernardo e Boris executavam as aulas sem planejá-las, apenas formalizando as fichas de planejamento, como mais uma tarefa a ser cumprida. Os acadêmicos desconsideram o planejamento de aula e resolvem o conflito da situação de desequilíbrio simplesmente deixando de lado o exercício de planejar.

Já o projeto de ensino, temática dos próximos excertos, diferentemente do planejamento das aulas, era uma tarefa obrigatória que deveria ser entregue em data pré-determinada. Como explicado no capítulo metodológico deste estudo, o projeto de ensino configura-se como parte importante para a construção de aulas mais significativas e que atendam às necessidades dos alunos, contemplando conteúdos gramaticais, lexicais e também de cunho sociocultural. No entanto, ao se depararem com a necessidade da elaboração do projeto, Boris e Bernardo assumem, novamente a postura de assimilação simples, trivializando a tarefa e considerando-a como não digna de atenção e esforço. O excerto a seguir nos apresenta a opinião de Bernardo acerca da elaboração do projeto:

[59]

[Trecho de sessão de orientação e planejamento – 21/04/10]

Bernardo: O que eu vejo que está acontecendo é o seguinte: você falou em março que a gente ia ter que montar o projeto. Só que a gente não fez, por *n* motivos. Só que, por que eu estava tranquilo? Eu achei que a gente só ia entregar o projeto no fim do semestre. Aí você chega e fala que tem que entregar essa meleca aqui. Tipo, eu faria o negócio numa noite, entendeu? E, assim, saiu *the flash*. Mas saiu alguma coisa. Enfim...

Pesquisadora: Mas o projeto de vocês está bom. O problema é que vocês não aplicaram.

Bernardo: Mas é o que eu estou te falando. O projeto saiu baseado no que a gente já tinha feito no estágio, e não vice-versa.

Pesquisadora: Vocês não projetaram o que vocês iam fazer.

Bernardo: Exato. A gente não elaborou o projeto pensando em colocá-lo em prática. A gente pensou na prática e montou o projeto. Aconteceu o inverso, entendeu?

Pesquisadora: Como se vocês não fossem aplicar, só fosse um projeto para entregar.

Bernardo: Não, não. Assim... O projeto saiu pura e exclusivamente para suprir...

Pesquisadora: Para entregar.

Bernardo: Para entregar. Exato. Exato.

Ao se referir ao projeto de ensino como “meleca”, Bernardo o desvaloriza e o considera como uma tarefa simples, passível de ser elaborada em uma noite, ou seja, que não merece sua atenção e esforço. Embora se trate de uma exigência do curso prevista no programa de aulas entregue aos alunos no início do semestre, o acadêmico se exime do trabalho de ter que pensar, estudar e refletir para elaborar um projeto e aplicá-lo. Podemos perceber que Bernardo assume uma postura de assimilação simples, que é descrita por Hayama (2008) como um dos posicionamentos possíveis para a solução de conflitos e situações de desequilíbrio, por meio da trivialização e/ou desconsideração da tarefa. Nesse sentido, percebemos, ainda, que há um descompromisso com o estágio, com os alunos e com a sua própria formação

profissional. Para Bernardo, o estágio como um todo e as tarefas a ele ligadas, como o planejamento de aulas e a elaboração do projeto de ensino, por exemplo, representam simples formalidades a serem cumpridas e ultrapassadas visando a um alvo maior e realmente importante: a formatura. Embora consciente da relevância do estágio no processo de formação do professor e apesar de possuir razoável conhecimento teórico e capacidade de reflexão, o estudante se nega a passar pelas etapas e tarefas do estágio, preferindo se eximir de executá-las ou cumprindo-as apenas para ser aprovado na disciplina. O excerto a seguir nos apresenta essa preocupação de Bernardo somente com a nota mínima para aprovação no estágio:

[60]

[Trecho de sessão de orientação e planejamento – 21/04/10]

Bernardo: Se eu entregar isso aqui desse jeito, eu tiro 7,0?

Pesquisadora: Tira.

Bernardo: Beleza. Estou tranquilo agora, então. Vamos pra aula.

Pesquisadora: Sem comentários.

Bernardo: É, ora! Com 7,0, eu colo grau.

Bernardo nitidamente interpreta o projeto de ensino como apenas uma formalidade a ser entregue para a obtenção de uma nota, que pode ser somente o mínimo para a aprovação na disciplina e concluir o curso. O otimismo apresentado por Bernardo na entrevista ao *Jornal Pessoas* e as reflexões acerca da importância do ensino-aprendizagem de inglês e do professor no contexto social mais amplo, discutidas nas sessões anteriores deste capítulo, parecem não mais ter lugar na vivência prática de Bernardo e Boris no estágio. Ao se verem obrigados a enfrentar problemas reais, cansaço, desgaste e trabalho, a postura dos acadêmicos oscila entre a negação total, como a fuga proposta por Boris no excerto 54, ao afirmar que gostaria de pular todo o semestre, e a assimilação simples da trivialização das tarefas propostas e necessárias à realização do estágio. Essa postura de cansaço e desânimo de Bernardo é justificada pelo acadêmico devido a questões de sua vida pessoal, como podemos observar nos excertos a seguir:

[61]

[Trecho de sessão reflexiva – 27/04/10]

Pesquisadora: Mas, Bernardo, eu estou te achando meio desanimado... O que foi?

Bernardo: Eu estou muito cansado, Paula, essa que é a verdade. Não aguento mais essa faculdade, essa cidade, essa vida.

Pesquisadora: Mas que isso, Bernardo? Que revolta é essa? Aconteceu alguma coisa?

Bernardo: Eu não vejo a hora disso tudo acabar e eu voltar para Palmas.

[62]

[Trecho de sessão reflexiva – 03/05/10]

Pesquisadora: Hoje os meninos estavam a mil, heim! O que vocês acharam da aula?

Boris: Achei boa, divertida. Teve barulho, né, mas normal. Eles estavam empolgados.

Pesquisadora: E você, Bernardo? O que você achou?

Bernardo: Achei boa também. *Whatever*.

Pesquisadora: Como assim “*whatever*”? Você não gostou da aula?

Bernardo: Ai, Paula... ((suspira)) Olha, para ser sincero mesmo, eu só fico pensando no meu irmão lá em Palmas.

Pesquisadora: Mas o que foi? Ele está com algum problema?

Bernardo: Não, não é isso. É que... Ele... Eu não aguento mais essa vida! Eu arrasto a semana inteira só esperando o fim de semana para poder ir para Palmas. Eu quero acabar isso logo e ir embora de vez.

Pesquisadora: Calma... Que desespero é esse? Faltam uns 2 meses só. Aí vocês se formam.

Boris: Também estou nessa. Estou doido para acabar logo e ir embora para São Paulo.

Pesquisadora: Calma, gente. Vocês estão sofrendo demais por uma coisa que já está quase acabando. E nem é tão difícil assim.

Bernardo: Não é difícil? Vai de Bis para Palmas então!

Pesquisadora: Não é isso, Bernardo. Estou falando do estágio.

Bernardo: A gente só está fazendo o estágio porque é obrigado. Só porque você observa as aulas. Eu quero é acabar logo com isso. Viver minha vida. Eu quero viver!

O cansaço de Bernardo faz que ele se distancie do processo de estágio. O acadêmico não se mostra mais preocupado com o modo como as aulas estão acontecendo, tampouco com nenhum outro aspecto de sua formação profissional no estágio. Bernardo não está disposto a pensar sobre a aula dada, analisar o que foi feito, refletir sobre o estágio, sobre de que forma o que foi planejado foi executado, sobre as ações dos alunos e seu aprendizagem. O estudante quer apenas que o estágio, assim como o curso de Letras em si, terminem para que ele possa retomar o que considera como a vida normal: voltar para Palmas, a cidade onde cresceu, e ficar perto de sua família.

Bernardo parece vivenciar apenas um dos processos descritos por Huberman (2000), o da sobrevivência, visto que apresenta sentimentos bastante negativos, como pessimismo, desânimo e indiferença. O acadêmico experiencia e enfrenta as dificuldades e o desgaste da profissão mesmo ainda na fase de formação pré-serviço, mas parece não estar passando pelo processo da descoberta, prioritariamente a que o estágio se destina. A descoberta, como proposto por Huberman (2000), é responsável pela motivação e pelo ânimo que o professor precisa ter para superar os problemas e percalços do processo de sobrevivência e, também, para aproveitar as alegrias que a docência oferece. Bernardo parece nem sequer vislumbrar essas alegrias e o foco de sua

atenção e energia está totalmente voltado para o desgaste e o sofrimento que realizar o estágio lhe causa, em oposição à felicidade que ele projeta para após o término do curso, a possibilidade de “viver a vida”. A ausência da descoberta leva à desmotivação de Bernardo e à sua mudança de posturas ao longo do semestre letivo: de aluno-professor dedicado, otimista e motivado, a cansado, pessimista e desanimado, o que gera um descomprometimento. O estágio passa de processo importante e necessário a obrigação enfadonha e cansativa.

Diante do descomprometimento de Bernardo com o estágio, Boris assume a postura de líder da dupla e passa, então, a se responsabilizar pelo planejamento de todas as aulas e pela elaboração do projeto de ensino. Os trechos a seguir nos apresentam essa postura do estudante:

[63]

[Trecho de sessão de orientação e planejamento – 21/04/10]

Boris: Então vamos fazer assim: você vai mexendo no projeto essa noite, eu penso na aula. E a Paula fica *online* pra ir ajudando.

Pesquisadora: Ok.

Boris: Eu já tenho umas ideias.

[64]

[Trecho de sessão de orientação e planejamento – 07/05/10]

Boris: De hoje para amanhã, tem que planejar.

Bernardo: Ai, meu Deus! Estou cansado dessa vida de parir! Cada dia é um parto nessa faculdade!

Boris: Mas é igual a Paula falou. A ideia já está pronta.

Bernardo: Mas a gente vai trabalhar com países, a gente vai trabalhar com pessoas? Como é que vai ser isso?

Boris: Aí, tem que ser meio no improviso. Saiu duma coisa...

Pesquisadora: Não, Boris, mas tem que definir, pelo menos, um assunto. Vocês vão trabalhar com países, com pessoas, com tudo? Tem que pensar, pelo menos, nos exemplos, senão vocês vão ficar doidos.

Bernardo: Exato. É isso que eu estou perdido. Entendeu, Boris?

Pesquisadora: É pior deixar para pensar lá na hora. Porque lá na hora, você tem que sair com o exemplo imediatamente.

Bernardo: É pressão.

Pesquisadora: É melhor você já ir com a coisa pensada.

Bernardo: Isso que eu estou perdido.

Pesquisadora: Não estou falando para vocês fazerem um plano de aula formal agora. Mas, pelo menos, terem uma ideia.

Boris: Ok. Então eu vou bolando os exemplos e faço os papezinhos com as palavras. Você compra as balinhas e leva amanhã. E a Paula fica *online* ajudando. Eu vou te mandar as frases e você corrige, ok?

Bernardo: Eu vou me jogar da ponte!

Boris: Vai estragar a ponte. ((risos))

Com base nas observações das aulas ministradas por Boris e Bernardo, é possível perceber que, inicialmente, Boris atuava em sala menos que Bernardo, que

conduzia a maioria das tarefas na sala de aula. A partir da sessão de orientação e planejamento focalizada no excerto 65, Boris assume um papel muito mais ativo na dupla, e no próprio estágio, e passa a definir as funções que cada um executará no processo, inclusive as minhas, como professora orientadora. Para Bernardo, ele designa as tarefas que considera menos trabalhosas e desgastantes, levando em conta a condição do amigo. Boris poderia ter se recusado a continuar trabalhando com Bernardo, saindo da dupla ou procurando outro parceiro, mas não o faz. Bernardo assume o papel de executor das aulas planejadas por Boris.

Por se considerar menos proficiente que Bernardo e menos competente para atuar como professor de inglês, Boris se espelhava no colega e deixava-o conduzir as aulas, tomando o turno apenas em situações de correção de frases ou divisão de grupos, por exemplo. No entanto, sua atitude mudou quando ele se viu responsável pela dupla e, conseqüentemente, pela conclusão bem-sucedida do estágio. Embora também tivesse a mesma perspectiva de Bernardo em relação a acelerar o término do curso, Boris assumiu uma postura oposta à do colega, empenhando-se ainda mais no cumprimento de suas tarefas. O que podemos concluir é que Boris parece ter se imbuído do processo, tomado seu lugar ativo na construção de seu fazer pedagógico. Para Boris, o estágio passa a ser, de fato, formação e reflexão, ao passo que Bernardo se nega a tomar parte no processo.

Enquanto Boris tenta organizar as ideias e elaborar um plano informal para a aula do dia seguinte, Bernardo afirma repetidamente estar perdido e não oferece nenhuma ajuda ao colega. Diante da situação de desequilíbrio de ter que definir o foco da aula e planejar os exemplos, Bernardo opta pela fuga, como descrita por Hayama (2008). Para a autora, o professor, diante de um problema, pode simplesmente não enfrentá-lo, fugindo da situação considerada amendrontadora e, resolvendo, assim, de maneira definitiva, o conflito pela não ação. Por outro lado, Boris tenta solucionar o problema optando pelo improvisado como saída mais simples, ao que é contraposto por mim como saída não plausível. Diante do conflito e vendo-se sozinho diante da situação de desequilíbrio, Boris demonstra realizar os processos de conflito e transformação cognitiva. Para Hayama (2008), quando o professor opta por enfrentar um problema e pensar sobre ele, há conflito cognitivo entre o que o docente sabe e se julga capaz de fazer e o que é necessário que ele faça. Esse conflito tende a levar a uma transformação cognitiva com a criação de novos esquemas e conceitos. O professor, assim, reconstrói e

ressignifica seu conhecimento e sua prática. Boris parece percorrer este processo no momento da tomada de decisão sobre o que fazer quanto à aula do dia seguinte.

Podemos afirmar que esse processo de conflito e transformação cognitiva se repete e se estende para as outras instâncias da formação profissional de Boris, não somente em relação ao planejamento de aulas. O excerto seguinte, retirado de uma sessão de orientação e planejamento realizada via internet, ilustra a atitude de Boris de repassar todo o planejamento da aula, checando todos os exemplos, um a um, para garantir que não haja erros gramaticais na tarefa a ser entregue aos alunos. Da mesma forma, ele tira dúvidas de pronúncia. Observemos o exemplo 65:

[65]

[Trecho de sessão de orientação e planejamento – 12/05/10 – *online*]

Paula diz (23:55): Precisa de alguma ajuda?

Boris diz (23:56): Espera.

Paula diz (23:56): Ok.

Boris diz (23:56): *An elephant is heavier than a dog.* Certo?

Paula diz (23:56): Está certo.

Boris diz (23:56): Ok. Tipo.

Boris diz (23:57): Nós estamos querendo colocar algumas frases gramaticalmente corretas, porém com sentido errado. Tipo, *Paraguay is bigger than Brazil.*

Boris diz (23:58): Você acha que rola?

Paula diz (23:58): Uhum, boa ideia.

Boris diz (23:58): Tipo, daí eles perdem. Sacou?

Paula diz (23:58): Ahan.

Boris diz (23:58): Se falarem que está certa, vamos explicar.

Paula diz (23:58): Eu acho uma ótima ideia.

Boris diz (23:59): Vou colocar assim: *A dog is heavier than an elephant.* Está certo, né?

Paula diz (23:59): Isso!

Boris diz (23:59): Pegadinha. rrsr

[...]

Boris diz (00:15): *A car is more expensive than chocolate.* Está certo?

Boris diz (00:16): Gramaticalmente.

Paula diz (00:16): Está certinho

Boris diz (00:16): Ok.

[...]

Paula diz (00:34): (...) Cadê o Bernardo?

Boris diz (00:35): rs Não está *online*. Deve estar dormindo, ou no tel com o ((nome do irmão de Bernardo)).

[...]

Boris diz (00:39): *I were watching tv when my mobile rang.* Fora o WERE está certo?

Paula diz (00:39): Uhum.

Boris diz (00:44): A pronúncia de *mobile*, como é? Fala “mobaiou”?

Pesquisadora(00:45): Pode ser /moʊbəl/ ou /moʊbaɪl/. Consegue ler a transcrição?

Boris (00:45): Oh yeah! rss

O acadêmico passa a assumir uma postura ainda mais comprometida e engajada, não mais como auxiliar de Bernardo nas tarefas da sala de aula, como antes, mas

realmente como estudante em formação para se tornar professor. Boris passa a participar ativamente de todas as etapas do estágio, responsabilizando-se por todo o planejamento, como já mencionado, atuando como instrutor de conteúdos e como mediador de conflitos em inúmeras situações durante as aulas, engajando-se nas reflexões e ressignificando sua prática e seu conhecimento.

Em uma aula em que os alunos formulavam frases comparando pessoas, houve uma discussão sobre homossexualidade, na qual os estudantes se exaltaram ao emitir suas opiniões. Bernardo, por sua vez, também se exaltou e acabou discutindo com alguns alunos, com tom de voz alterado. Diante do conflito na sala de aula, Boris interveio e tentou mediar a discussão, acalmando os ânimos e direcionando a conversa para a importância do respeito às diferenças e do combate à discriminação. A seguir, apresentamos um trecho de notas de campo que ilustram esse momento da aula:

[66]

[Trecho de nota de campo – 07/05/10 – 2º F]

Descrição da aula	Comentários da pesquisadora
<p>Bernardo elicia uma frase sobre Reynaldo Gianecchini. Uma aluna diz que ele é bonito. Outra aluna fala “pretty”. Um aluno grita “gay”.</p> <p>Alguns alunos riem e fazem piada. Vários alunos falam ao mesmo tempo, emitindo opiniões sobre a sexualidade de Gianecchini.</p> <p>Alguns alunos dizem frases ofensivas sobre homossexuais em geral.</p> <p>Bernardo começa a discutir com um aluno que disse que gays deveriam morrer. Uma aluna interfere e diz concordar com a opinião do colega e ser contra a existência de homossexuais. Bernardo se irrita e discute com a aluna.</p> <p>Boris tenta retomar a atenção dos alunos. Ele lança perguntas aos estudantes em relação às suas opiniões sobre a homossexualidade e pede que apenas um aluno fale por vez. Os alunos começam a fazer silêncio para ouvir os colegas. Há interferências e tomadas de turno.</p> <p>Boris questiona os alunos sobre a importância do respeito e conversa com a turma sobre discriminação. Os alunos ouvem. Alguns discordam. Boris organiza os turnos: apenas os alunos que levantam o dedo podem falar.</p> <p>A aula é interrompida, pois a coordenadora retira da sala um aluno que estava sem uniforme.</p>	<p>Os alunos estão muito agitados. Há muito barulho.</p> <p>Muito barulho e muita discussão. Todos falam ao mesmo tempo. Os estagiários parecem acuados.</p> <p>Bernardo se irrita extremamente e perde o controle. Ele discute rispidamente com os alunos, gesticulando e falando alto. Os alunos, por sua vez, também falam muito alto. Bernardo tenta impor sua opinião.</p> <p>Boris utiliza estratégias para retomar o controle da aula, como falar baixo para que os alunos também baixem seu tom de voz. Aos poucos, os alunos vão se acalmado. As perguntas de Boris e as opiniões dos alunos parecem levar muitos a pensar e querer emitir opinião.</p> <p>Os alunos estão bem mais calmos. Não há mais barulho nem agitação. A conversa flui e os alunos ouvem e interferem. A interação é mais tranquila e todos parecem mais à vontade, exceto Bernardo, que não diz nada. Ele parece ainda muito irritado, meio em choque.</p>

Embora mais fluente e experiente, Bernardo se vê diante de um conflito em sala de aula que não consegue resolver. Sua reação o desagrada e acaba intensificando o problema. O estagiário não assume seu papel de mediador da discussão, como professor. A ocorrência da sala de aula ultrapassa o âmbito do meramente linguístico e, diante disso, Bernardo se sente inseguro. Como já discutido anteriormente, o acadêmico tende a separar língua e questões socioculturais. Além disso, ele estava acostumado a um contexto de ensino, no curso de inglês, em que esses assuntos não são abordados. Provavelmente devido a esses fatores, ele se sente perdido quanto à situação de conflito e percebe a discussão acerca da homossexualidade como não relacionada à aula e, então, deixa de desempenhar sua função como professor, por não saber o que fazer.

Ao perceber o conflito e as dificuldades de Bernardo em lidar com o problema, Boris intervém e conduz a discussão para o nível da reflexão. Percebemos claramente, neste momento, que o estagiário se assume como professor responsável pelos alunos e pela aula. Diferentemente do colega, ele percebe a sala de aula como um espaço vivo, uma arena de conflitos e formação de pontos de vista diferentes, como também argumentam Jordão e Fogaça (2012), Pennycook (1998), Pessoa (2011) e Pessoa e Urzêda-Freitas (2012).

Após o encerramento desta aula em questão, Bernardo e Boris quiseram comentar os acontecimentos e expressar suas opiniões a respeito das atitudes dos alunos. O exemplo a seguir nos mostra as reflexões dos estagiários sobre a aula:

[67]

[Trecho de sessão reflexiva – 07/05/10]

Bernardo: Na hora em que ela falou aquilo, eu me descontrolei. E eu não podia ter perdido o controle daquele jeito.

Boris: Assim, ali a gente tem que trabalhar com a opinião deles, não com a nossa. A nossa tem que influenciar, mas a gente tem que ouvir a deles e respeitar. Não debater cara a cara com o aluno.

Bernardo: Mas aí é que está, eu tenho esse problema. Eu tendo a tratar todas as pessoas de maneira igual. E muitas pessoas defendem assim, o professor quando entra na sala de aula... Quando eu vou discutir com alguém eu não fico pensando se a minha opinião vai influenciar, se só pelo fato de eu ser professor vai fazer com que aquela pessoa mude de ideia.

Boris: Mas o professor não tem esse poder. Não dá para chegar e dizer “Olha, gente, esse é o certo.”.

Bernardo: Eu defendo o meu ponto de vista do jeito que ela defendeu o dela.

Boris: Eu sei, mas eu falo assim... Por exemplo... Teve dois momentos em que você discutiu com pessoas, fora a sala. A sala ficou num canto e você discutindo com as alunas. E não adianta. Numa discussão dessa, pesada, pode debater cinco aulas que não vai mudar de opinião assim. Não chega a lugar nenhum. O interessante seria pegar a opinião deles, a opinião deles a favor e contra, e aí sim que nós íamos mediar.

Bernardo: Mediar.

Boris: É outra coisa, quando a gente quer ser professor, na aula assim, quando a gente quer falar alguma coisa, quer conversar ou quer discutir algum ponto, a gente não chega e fala. A gente lança a pergunta. Entendeu? Deixa aquela dúvida na cabeça deles. Igual quando ela falou assim “Ah, eu sou contra.”. Aí faz uma pergunta para ela, para ela na hora pensar.

Bernardo: Princípio da retórica.

Boris: É. Para ela refletir e responder. Porque, aí, tem mais interação entre eles.

Percebemos, aqui, como os sentidos atribuídos por Bernardo à LI e ao seu ensino-aprendizagem permeiam suas percepções acerca do estágio e acerca do que significa ser professor de inglês. Bernardo não se vê como professor, mas como uma pessoa discutindo com outra sobre uma questão polêmica, ambas defendendo ardentemente seus pontos de vista. A noção de contexto de ensino-aprendizagem o escapa, pois, para ele, discussão não é ensino-aprendizagem, mas um momento de embate de ideias. Por outro lado, Boris assume uma postura muito mais reflexiva, sugerindo, inclusive, mudanças e alternativas. Para ele, as discussões podem ser um instrumento de conscientização dos alunos, uma forma de levá-los a pensar e a reconstruir suas opiniões. Essa postura de Boris se alinha à proposta de ensino-aprendizagem crítico de inglês, como defendido por Urzêda-Freiras (2012, p. 92), ao afirmar que

não basta apenas ouvir um(a) aluno(a) expressar a sua opinião: é preciso levá-lo(a) a repensar os seus valores, as suas crenças e as suas práticas em uma perspectiva mais crítica e transgressiva, que problematize os discursos dados como naturais na sociedade; é preciso levá-lo(a) a refletir sobre como esses valores, crenças e práticas se articulam com a manutenção do preconceito e da discriminação, muitas vezes contra si mesmo(a).

Nesse sentido, é necessário que o professor se prepare teórica e didaticamente para lidar com os conflitos que certamente emergirão em uma aula crítica de inglês. É preciso que o professor tenha elementos e condições de não só instigar os alunos a expressar e repensar seus pontos de vista, mas também que ele esteja preparado para conduzir esse processo de reflexão e tomada de consciência. E para que isso aconteça, é importante que o professor esteja, ele próprio, consciente do seu e dos inúmeros outros discursos que perpassam e constituem a aula de LI.

O quadro a seguir apresenta de forma sintética mudanças de atitude e posturas pelas quais Boris e Bernardo passaram ao longo do semestre letivo.

QUADRO 3.4: Mudança de posturas e atitudes ao longo do estágio	
Bernardo	Boris
Inicialmente otimista e determinado.	Inicialmente determinado a terminar tudo o mais rápido possível para mudar-se para São Paulo.
Gradualmente mais pessimista, cansado, desanimado e indisposto.	Gradualmente mais otimista, disposto e interessado.
Certezas e esperanças substituídas por dúvidas, dificuldades e frustração.	Maior envolvimento com as atividades do estágio.
Menor envolvimento com as atividades do estágio.	Planejamento e execução das aulas e confecção dos materiais didáticos.
Execução de atividades.	

Tendo apresentado e discutido as percepções dos participantes acerca do estágio, passaremos, a seguir, às reflexões relativas a suas percepções e expectativas para o exercício da docência após a conclusão do curso de Letras.

3.2.2 As percepções sobre o exercício da profissão professor

Desde o início do semestre, como já discutido neste trabalho, Boris e Bernardo mostram-se preocupados com seu futuro profissional após a formatura. A inserção no mercado de trabalho e as possibilidades salariais representam, para ambos, uma grande fonte de preocupação. Apresentamos, a seguir, um trecho da primeira entrevista, em que Boris e Bernardo refletem sobre a inserção do professor no mercado de trabalho, ressaltando, sobretudo, a questão salarial. Vejamos o excerto seguinte:

[68]

[Trecho da primeira entrevista – 03/03/10]

Boris: Eu vou para Sampa. Vou morar com meu irmão.

Pesquisadora: Seu irmão faz o que lá em São Paulo, Boris?

Boris: Ele é cartunista e agora montou um trampo³³ com caricatura. Está ganhando bem! A empresa dele está dando certo. Eu vou pra lá trampar com ele.

Pesquisadora: Essas coisas de caricatura dão dinheiro mesmo? Não entendo nada disso.

Boris: Dá uma grana boa. Muita gente procura para fazer camiseta, quadro. E também muita empresa para fazer brinde, produtos personalizados. Rende uma grana.

Bernardo: Melhor do que professor, com certeza!

Pesquisadora: Mas aqui, no Tocantins, professor não ganha tão mal, não, Bernardo.

Bernardo: Mas também não ganha bem.

Boris: Se você quer ganhar bem, então escolheu a profissão errada, meu jovem. Porque professor nunca vai ficar rico. ((risos))

³³ Gíria que significa trabalho, emprego. Por extensão, “trampar” refere-se a trabalhar.

Bernardo: E você acha que eu não sei?! Minha mãe fala isso na minha cabeça toda vez que ela liga. “Volta para cá. Aqui, em uma semana, você ganha o que demora um mês aí para ganhar.” ((imitando voz feminina, com tom pejorativo))

Paula: E por que você não volta?

Bernardo: Para fazer o que lá? Ser entregador de pizza? Trabalhar em supermercado igual eu trabalhava? Não quero essa vida para mim, não. Aqui eu tenho muito mais chance de ser alguém na vida. Lá eu vou ser sempre imigrante. Aqui eu sou alguém. Lá eu nunca ia fazer uma faculdade. Pode até ganhar mais dinheiro. E ganha mesmo! Mas trabalha para morrer e é uma vida de cão.

Boris: É, mas eu quero é ganhar dinheiro! Então eu vou para Sampa ver no que dá.

[...]

Pesquisadora: E, quando vocês se formarem, vocês pretendem ser professores de português ou de inglês?

Boris: De nada! Quero ser professor não! Quero ganhar dinheiro! ((risos))

Bernardo: Você vai embora para São Paulo, ficar rico lá. ((risos))

Pesquisadora: Mas você pode ser professor em São Paulo, Boris. Em qualquer lugar.

Boris: Neeeeeem!!! ((bate na mesa com a mão fechada)) Quero ser professor não!

Podemos perceber nas falas de Boris e Bernardo a recorrência de um discurso de desvalorização da profissão professor. Como argumentam Assis-Peterson e Silva (2010), Celani (2001), Oliveira e Figueiredo (2013), Pimenta (2002), entre outros autores, a docência é vista como uma má escolha profissional, incapaz de garantir boa renda e *status* social. Para Boris, em especial, a questão salarial é determinante. Portanto, ser professor é uma hipótese fora de cogitação. Suas expectativas se apresentam construídas em torno desse discurso de desvalorização do professor e, assim, a vontade de terminar o curso de Letras o mais rápido possível se justifica, pois o estudante não tinha nenhuma intenção de tornar-se professor no futuro. Como já discutido na sessão anterior deste trabalho, as percepções e expectativas de Boris vão se modificando ao longo do semestre letivo, à medida que o estágio vai sendo realizado. O que podemos perceber é que, inicialmente, Boris possuía opiniões bastante negativas quanto ao exercício da profissão professor, ao passo que Bernardo, por sua vez, era mais otimista.

Contudo, as percepções de Bernardo eram constantemente confrontadas pelas expectativas de sua família quanto ao seu futuro profissional, pelas pressões maternas para que ele ganhasse mais dinheiro após a formatura. O diploma universitário em Letras, embora confira ao acadêmico o *status* de graduado em um curso superior, parece ser encarado, pela família de Bernardo, como não suficiente para garantir-lhe uma boa vida. Sua mãe espera, e o pressiona, que ele volte aos EUA e trabalhe em empregos que exijam pouca qualificação profissional, mas ofereçam um bom salário em comparação

ao mercado brasileiro. Para a mãe de Bernardo, assim como para Boris inicialmente, a questão financeira supera todas as demais nuanças da escolha e do exercício profissional. No entanto, Bernardo aborda a questão sob outra perspectiva, a partir do ponto de vista da inserção e permanência do professor, como profissional da língua, no mercado. O trecho a seguir nos mostra a fala do estudante a esse respeito:

[69]

[Trecho da primeira entrevista – 03/03/10]

Pesquisadora: E você, Bernardo? Por que você decidiu fazer Letras?

Bernardo: Porque eu não queria trabalhar em supermercado para o resto da vida! ((risos))

Pesquisadora: Como assim?

Bernardo: Eu terminei *high school* e não tinha condições nunca de fazer *college*. Então eu resolvi voltar para fazer faculdade aqui, que é de graça.

Pesquisadora: E por que Letras?

Bernardo: Quando eu cheguei, eu arrumei emprego numa escola de inglês em Palmas. Qualquer um que fala que já morou fora vira professor. Daí eu juntei as duas coisas.

Pesquisadora: E você pretende continuar sendo professor de inglês? Ou você vai se rebelar como o Boris? ((risos))

Bernardo: Professor de inglês assim, em escola, não.

Pesquisadora: Por que não?

Bernardo: Primeiro, porque eu não quero ficar nessa a vida inteira. Eu quero evoluir, crescer na vida. Escola de inglês é bom, paga razoavelmente bem, mas... É tipo um bico.

Pesquisadora: Como assim bico? Não é fixo, não?

Bernardo: É. Mas, assim, não é aquela coisa mesmo, estabelecida. Todo mundo que está ali, é até arranjar uma coisa melhor. No meu caso, por exemplo, a dona sabe que eu estou lá só até terminar a faculdade. Ela me paga no fim do mês e pronto. Entendeu? Ela sabe que eu não vou ficar lá.

Pesquisadora: E o que você pretende fazer, então?

Bernardo: Eu quero fazer um mestrado para dar aula em faculdade.

Pesquisadora: Aqui agora tem o mestrado.

Bernardo: É, mas não tem ninguém do inglês. Estou pensando em fazer um projeto... Não sei ainda... Tem que pensar.

Podemos retomar, com esse posicionamento de Bernardo, a perspectiva de que o ensino-aprendizagem de inglês se encaixa no mercado de trabalho não apenas como ferramenta para formar alunos-trabalhadores, como já discutido nesta tese, mas também como emprego que garante renda ao professor. Conforme defende Celani (2001, p. 24), “[a] atividade do professor é certamente atividade especializada, da qual milhões de brasileiros tiram, ou procuram tirar, os meios para a sua subsistência”. Bernardo indica que ser professor foi para ele, primeiramente, uma forma de obter renda, um emprego. Ao retornar ao Brasil, sem profissão, pelo simples fato de saber inglês e ter vivido no exterior, ele – assim como “qualquer um” –, tornou-se professor em um curso de idiomas. Da fala de Bernardo, podemos claramente estabelecer uma relação com o

questionamento levantado por Celani (2001): o ensino-aprendizagem de LI é uma profissão ou uma ocupação? Para Bernardo, naquela época, ensinar inglês era, como ele mesmo afirma, uma ocupação temporária, um “bico”.

Podemos, aqui, traçar uma distinção pertinente entre “ser professor” e “estar professor”. Como aponta Celani (2001), o professor pode constituir-se como o profissional do ensino-aprendizagem de línguas, educador, e/ou como o trabalhador operário, por ele designado como “robô orgânico”. O que distingue esses dois tipos são a qualificação especializada e o comprometimento do primeiro, em oposição ao treinamento para executar tarefas e a instabilidade do segundo. Para o professor-educador, o trabalho é parte constituinte de sua identidade como ser humano, ao passo que o trabalhador operário apenas executa as tarefas para as quais foi treinado. Bernardo percebe essa distinção entre profissão e ocupação e encara o ensino-aprendizagem de LI no curso de inglês como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário, assim como também argumenta Celani (2001). Por outro lado, para deixar de ser um “robô orgânico”, para “evoluir, crescer na vida”, o acadêmico optou pela qualificação universitária, pois entende que, fora do contexto de “escola”, ou seja, além do curso de idiomas, ele poderia ser realmente um professor, com o título de mestre, dando aulas no ensino superior.

Ao contrário da desvalorização comum do professor, principalmente no que diz respeito aos salários, a docência no ensino superior é vista como elevado *status* social e oferecedora de bons salários. Para Bernardo, atuar em escolas de inglês não é ser professor, mas estar professor. A docência no ensino superior, por outro lado, é projetada pelo acadêmico como o exercício ideal da profissão. Como afirmam Silva e Perez (2012), o professor do ensino superior goza de alto *status* profissional e é considerado um privilegiado, portador de respeito intelectual, membro da elite. Para Morosini (2000), grande parte desse *status* social elevado de que o professor universitário goza relaciona-se à ideia comumente difundida de altos salários e regalias. A isto, Isaia (2000) acrescenta que o professor universitário, em especial os servidores públicos, são vistos, pela população em geral, como gozadores de um regime de trabalho privilegiado, com excelente plano de cargos e salários e condições diferenciadas. Bernardo parece reproduzir, em sua fala, esse discurso do censo comum. Para o acadêmico, ser plenamente um professor é atuar como docente no ensino superior, pois, assim, teria boa renda e teria “evoluído, crescido na vida”.

Contudo, como já discutimos na sessão anterior deste capítulo, as perspectivas de Bernardo vão se transformando muito ao longo do semestre letivo. Seu otimismo e entusiasmo iniciais vão cedendo lugar a dúvidas e desânimo. Encaminhando para o final do curso, Bernardo passa a ter outras prioridades e acaba mudando de planos quanto ao seu futuro profissional. Durante a terceira entrevista, realizada quase ao fim do período, Bernardo comenta sobre um concurso público que estava aberto para a Universidade Federal do Pará. Havia uma vaga disponível para professor de inglês, com a exigência de graduação em Letras-Inglês, para atuar no câmpus de Marabá, cidade próxima a Araguaína. Ao comentar sobre o concurso, Bernardo expõe toda angústia e dúvida que estava sofrendo naquele momento. Observemos o excerto a seguir, que nos apresenta essa postura do estudante:

[70]

[Trecho da terceira entrevista – 20/05/10]

Paula: Eu mandei para ele ((um ex-aluno de Letras, amigo de Bernardo)) o email sobre o concurso lá de Marabá. Te mandei também.

Bernardo: Eu vi. Mas eu tenho medo do Pará. A Laura estava ali falando para eu fazer mesmo.

Paula: Até lá você já vai ser graduado. O salário é bom. E é federal.

Bernardo: Eu não... I don't really... People are all "Oh, it's a steady job!"

Paula: And you don't want a steady job at this moment of your life?

Bernardo: I... I don't know what I want. That's the problem. I wanna make money. But I don't know what to do anything about it.

[...]

Pesquisadora: E o mestrado? Está animado? Vai fazer o projeto?

Bernardo: Vou não. Eu quero é ir embora daqui. Quero voltar para Palmas. Nunca vou esquecer o dia em que o professor João estava indo embora. Ele pegou na minha mão e disse: "Eu quero estar na banca de defesa da sua dissertação de mestrado." Nunca vou esquecer isso.

Pesquisadora: Mas... Então não entendi... Você não vai fazer a prova do mestrado, não?

Bernardo: I don't know! I really don't know what to do. Everybody keeps saying I should, you know, make money. But then the professors say I should go and try the test, make the project. I'm lost! I feel lost.

Pesquisadora: Do you think you could handle it, the master degree? You could live in Palmas and study here, you know?

Bernardo: No way! I can't stand this Araguaína-Palmas stuff anymore. And then there's the money thing. I need money! Everybody does.

Pesquisadora: You could get the scholarship from Capes.

Bernardo: Not enough.

Bernardo se sente extremamente confuso e angustiado quanto ao seu futuro profissional. Para ele, é necessário escolher entre ganhar dinheiro e seguir a carreira para a qual está sendo qualificado. O que percebemos, aqui, é um antagonismo entre realizar seus anseios em se tornar professor universitário e ganhar dinheiro, uma oposição entre o sonho e a realidade. Como podemos observar na fala e no

comportamento de Bernardo, a tomada de decisão quanto à escolha profissional se apresenta como um processo muito complexo “e contínuo, através do qual os indivíduos buscam, constantemente, compatibilizar suas próprias aspirações e desejos com as oportunidades do mercado de trabalho”, como argumenta Enge (2004, p. 9).

Conforme ressaltam Hayama (2008) e Huberman (2000), a entrada na profissional é a fase mais delicada da carreira, pois, nesse sentido, atuam inúmeras variáveis não somente relacionadas à profissão em si, mas também à esfera pessoal da vida do indivíduo. Hayama (2008, p. 26) afirma que “[e]ntram em jogo não apenas o interesse por determinada área de atuação, mas também limitações financeiras, oportunidades profissionais e o medo do desemprego”. Para Bernardo, a questão financeira assumiu um peso grande em sua decisão, além de questões pessoais e familiares que interferiram em suas opiniões e atitudes.

Dois anos após a conclusão do curso, Bernardo havia se mudado para Palmas e não atuava como professor. Na última entrevista realizada para esta pesquisa, o rapaz comenta sobre seu percurso profissional após a formatura e sobre sua vida naquele momento. O trecho a seguir nos apresenta essas informações:

[71]

[Trecho da quarta entrevista, agosto de 2012]

Pesquisadora: Eu gostaria que você me falasse um pouco sobre o seu percurso profissional depois da formatura. Você saiu de Araguaína e aí foi trabalhar onde? Como foi esse processo de arrumar emprego?

Bernardo: Bem, Paula, quando eu ainda estava em Araguaína, eu tive contato com uma escola de inglês aqui de Palmas, através do meu irmão, que começou a dar aulas nessa escola. Então, assim que eu voltei, eles me contrataram. Como o salário nessas escolas nunca foi uma maravilha, você também é professora e sabe que professor ganha muito mal, eu procurei outra escola para dar aula no período da noite. Em média, por semana, eu estava dando 50 horas de aula, ganhando em torno de 1.500,00 reais. Depois de mais ou menos um ano e meio nessa, uma prima minha que trabalha no Estado perguntou se eu não tinha interesse de trabalhar com ela, porque o órgão em que ela trabalhava na época, o Detran, estava precisando de pessoas formadas em Letras. Seria um contrato de um ano podendo ser estendido por mais um, com o salário em torno de R\$ 2.750,00, sem descontos.

Pesquisadora: E aí você deixou a sala de aula? Ou continuou, conciliando os empregos?

Bernardo: Eu não me considero um ótimo professor, mas sei que estou acima da média na área que eu escolhi, inglês. Até gosto de dar aula, mas o quesito dinheiro pesou na minha decisão. Até mesmo depois de eu ter entrado no Detran surgiram oportunidades de dar aula em escolas do estado e até mesmo em uma faculdade em Porto Nacional. Mas o salário e a quantidade de horas que me ofereciam não se comparavam com o que eu tenho hoje no Detran.

As dúvidas e incertezas que Bernardo apresentava ao final do semestre letivo de estágio parecem ter sido resolvidas após sua mudança para Palmas. Ele optou, primeiramente, por atuar como professor. Porém, diante da quantidade de horas de trabalho e da renda baixa, preferiu um emprego fora de sua área de formação, mas que lhe garantisse melhor salário.

Como afirma Hayama (2008), na escolha profissional atuam inúmeras variáveis não somente relacionadas somente à profissão em si, mas também à esfera pessoal da vida do indivíduo. Para a autora, “[e]ntram em jogo não apenas o interesse por determinada área de atuação, mas também limitações financeiras, oportunidades profissionais e o medo do desemprego” (HAYAMA, 2008. p. 26). Bernardo baseou sua decisão na questão financeira e também nas condições de trabalho que a docência lhe impunha, consideradas por ele como negativas. Em sua avaliação, ele se considera muito bem qualificado e, portanto, merecedor de um bom salário e de valorização profissional, o que, em sua opinião, a docência não lhe oferece. O desgaste vivenciado durante o estágio e depois, no período em que atuou como professor, somado à baixa remuneração são considerados, por Bernardo, fatores decisivos na sua desistência da profissão professor.

Como já discutido anteriormente, Bernardo almejava, inicialmente, a docência no ensino superior como o ideal de carreira, a realização de um sonho pessoal e profissional. Contudo, após a experiência vivenciada durante o estágio e no período em que atuou como professor depois de graduado, nem mesmo a carreira universitária o atraiu mais. O excerto a seguir nos apresenta a reflexão final de Bernardo acerca de sua experiência como professor e da possibilidade de retornar à docência no futuro. Observemos:

[72]

[Trecho da quarta entrevista, agosto de 2012]

Pesquisadora: E você pensa em um dia voltar a dar aula?

Bernardo: Atualmente estou perto do fim de contrato e já entrei em contato com algumas escolas caso nada melhor apareça. Mas estou mesmo na expectativa de um possível concurso a nível municipal aqui. Se sair mesmo esse concurso, pretendo fazer. Aí, estando dentro, posso ficar mais tranquilo e continuar estudando. Aliás, esse foi outro motivo pelo qual eu troquei a sala de aula pela vida boa no Detran: tempo. Atualmente estou fazendo outra graduação, pois cansei dessa vida de professor pobre sem dinheiro pra nada. Você pediu sinceridade, e eis a verdade aí, nua e crua.

A docência é vista como última opção de trabalho. Em conversa informal com o participante, ele afirma que, trabalhando no Detran, cumpre apenas meio período de

expediente, equivalente a 30 horas semanais, possui folgas e feriados prolongados e não leva trabalho para casa, pois exerce uma função burocrática relativa a documentações. Tais fatores são considerados, por ele, como a “vida boa” mencionada no excerto 72. Além disso, o diploma universitário rendeu-lhe uma promoção no departamento em que atua, com aumento de salário e gratificação, o que o deixou ainda mais satisfeito com o trabalho no Detran. Bernardo se considera valorizado em seu departamento, pois é um dos poucos que possuem curso superior e falante de outro idioma. Atualmente, Bernardo cursa Direito, com o objetivo de se preparar para concursos públicos. Como podemos observar, a trajetória de Bernardo se aproxima bastante da narrativa apresentada por Assis-Peterson e Silva (2010) acerca dos problemas sofridos por uma professora que acaba por desistir da docência.

As decisões de Bernardo condizem com seu discurso na entrevista concedida ao *Jornal Pessoas*, apresentada no excerto 56. Ele afirma na entrevista que o estágio é importante para que o graduando conheça os meandros da profissão para a qual está sendo formado. Ao se tornar mais consciente do que ser professor envolve, com o engajamento em muitas atividades além da execução de aulas, tais como planejamento, reflexão e mediação de conflitos, por exemplo, Bernardo pondera e conclui que, diante da sobrecarga de trabalho e do resultado financeiramente não compensador, é melhor não ser professor.

No excerto seguinte, Boris comenta sobre a escolha profissional de Bernardo e sobre a vida do colega naquele momento. Observemos:

[73]

[Trecho da quarta entrevista, agosto de 2012]

Boris: (...) Por falar em dinheiro, você está sabendo que o Bernardo ficou rico? ((risos))

Pesquisadora: Ele está em Palmas, né?

Boris: Está sim. Empregão! Carrão!

Pesquisadora: Ah é? Ficou rico? ((risos)) Ele está fazendo o que lá?

Boris: Trabalha no Detran. *Honda Civic* na garagem.

Pesquisadora: *Honda Civic*? Uau!

Boris: Como dizia você: “meu sonho!”. ((risos))

Pesquisadora: Eu estava sabendo que ele estava trabalhando no Detran.

Boris: Corrigindo: “trabalhando” no Detran ((sinal de aspas com as mãos)). Eu tiro onda dele. Falo que ela ganha quase 5 paus só para dar um *control p*. Ele só imprime documentos. Dá raiva porque você morre de estudar e trabalhar para ganhar 3 contos, o cara lá imprime papel, 5 mil. Ê, Brasil!

Pesquisadora: Ele não está dando aula não, né?

Boris: Não quer nem para fazer graça!

As afirmações de Boris corroboram as nossas análises dos dados. Em sua percepção, Bernardo optou por não ser professor em face das dificuldades que a docência apresenta e da baixa remuneração em relação ao volume de trabalho exigido. Mas, diferentemente de Bernardo, mesmo conhecendo todos os percalços da profissão, Boris opta por tornar-se professor. Após a formatura, ele mudou-se para São Paulo, como era seu plano desde o início do semestre, conforme já mencionado, e trabalhou com o irmão no ramo de caricaturas. Depois de um breve período, Boris mudou-se, sozinho, para a Bahia, onde viveu por um ano e trabalhou como técnico de informática e caricaturista. No entanto, questões pessoais fizeram com que ele retornasse a Araguaína e decidisse exercer a profissão para a qual se formou. No trecho a seguir, podemos observar as considerações de Boris a respeito de sua escolha profissional:

[74]

[Trecho da quarta entrevista, agosto de 2012]

Pesquisadora: (...) Mas me conta, como foi que você definiu por ser professor? Eu lembro que você não queria dar aula de jeito nenhum!

Boris: Fiz 30 ((anos)). Putz! Foi um choque. Sério! Passa um *flashback*. Putz, 30! Você começa a pensar: o que eu fiz da minha vida? Não tenho NADA! E aí você vê seus amigos todos casados, com filho, família, ou então com emprego massa, ou sei lá. Aí você olha e, tipo, e eu? Muita gente já resolvida em tudo: emprego, relacionamento, moradia... Depressão! (...) O lance são as prioridades mesmo. Quero uma casa. Quero um carro.

Assim como para Bernardo, a questão financeira é decisiva para Boris na sua escolha profissional. Todavia, ao contrário do amigo, ele considera que ser professor pode proporcionar-lhe a estabilidade financeira necessária para a realização de seus sonhos e anseios pessoais. Como podemos observar, a postura de Boris corrobora as afirmações de Hayama (2008) no sentido de que a escolha e o exercício profissional são influenciados por fatores variados externos ao contexto da docência em si. Como também defende Celani (2004), a profissão professor não é apenas o exercício de um papel missionário de cuidado e instrução. Pelo contrário, ela funciona como provedora de renda para os docentes, vistos não apenas como educadores, num sentido poético e romantizado, mas como profissionais especializados.

Boris continua suas considerações no sentido de explicar e justificar sua opção pela docência. O excerto a seguir nos apresenta o percurso trilhado por ele para a entrada na profissão:

[75]

[Trecho da quarta entrevista, agosto de 2012]**Pesquisadora:** O que te fez mudar tanto assim, rapaz?**Boris:** Primeiro, fiquei sabendo do salário. ((risos)) Não queria mesmo! Enfim... Pensei na estabilidade. Aí fui atrás dos "pitolões", porque não tem concurso por agora. Aí consegui um contrato até o final do ano, renovável indefinidamente.**Pesquisadora:** No Tocantins paga bem, né? Isso eu sempre achei um ponto positivo.**Boris:** Está 3 contos. Com os descontos vai pra 2 e meio. Muito bom. Mas vou te falar, É TRAMPO, VIU! Putz! Digo isso mais pelo ((nome da escola)) em particular. Lá é muito barra pesada, Paula.

Apesar de ter a mesma perspectiva de Bernardo, de que a questão financeira é determinante na escolha profissional, para Boris, o salário advindo deste trabalho é compensador para ele. À questão monetária, o participante agrega a estabilidade almejada para a realização de seus desejos. Como já havia tido experiências de trabalho fora da docência, ele conclui que o salário de professor é bom e satisfaz suas expectativas. Podemos perceber que as perspectivas de Boris e Bernardo são bastante diferentes em relação ao que consideram como uma boa renda e isso influi diretamente na entrada/permanência na carreira docente. No entanto, as condições e a carga horária de trabalho pesam bastante para Bernardo em sua decisão de desistir da docência, ao passo que, para Boris, isso não representa empecilho, como nos mostra o excerto a seguir:

[76]

[Trecho da quarta entrevista, agosto de 2012]**Pesquisadora:** E está dando aula de que, português ou inglês?**Boris:** Anota aí: inglês, espanhol, iniciação musical, xadrez, arte, artes cênicas.**Pesquisadora:** Credo, uai! Mas você virou bombril? ((risos))**Boris:** Estou estudado demais para dar conta!**Pesquisadora:** Eu imagino! E você sabe espanhol, artes... xadrez?! Você deve estar doidinho, heim? Tanta coisa para dar conta!**Boris:** Estou sim. E ainda estou fazendo uma especialização na UFT.**Pesquisadora:** Nossa Senhora!**Boris:** E ainda tenho minhas caricaturas. Estou lascado! ((risos))**Pesquisadora:** Gente, mas como você dá conta disso tudo?**Boris:** Acaba ficando tudo nas coxas. Estou rebolando para dar conta.

Diante do salário considerado bom e da estabilidade, Boris demonstra que a jornada de trabalho não é o fator determinante, ao contrário de Bernardo. Contudo, ele reconhece que a qualidade do seu trabalho pode estar comprometida. Ao enfatizar que trabalha muito como professor, principalmente em virtude da escola onde leciona e de ainda estar em um curso de formação continuada, percebemos claramente a sobrecarga

de tarefas e responsabilidades que recaem sobre seus ombros, como discutido no capítulo teórico deste trabalho. No entanto, isso parece não desmotivá-lo. À jornada de trabalho de Boris, somam-se questões pontuais do local onde ele trabalha. Trata-se de um contexto peculiar que visa à reeducação de menores infratores. O excerto seguinte nos apresenta a reflexão do participante acerca do seu ambiente de trabalho.

[77]

[Trecho da quarta entrevista, agosto de 2012]

Pesquisadora: E onde que você está dando aula disso tudo? Você vai ficar rico! ((risos))

Boris: No ((nome da escola)). É um presídio para infratores menores. Barra pesadíssima.

Pesquisadora: Deve ser mesmo.

Boris: É tipo “Ao mestre com carinho”. Tipo “Mentes brilhantes”.

Pesquisadora: Mas, Boris, eu estou... não é nem surpresa, é chocada! Você não queria dar aula de jeito e agora... uma mudança de vida dessa! Estou sem palavras!

Boris: É a sua cara essas coisas assim socialmente engajadas. ((risos))

Pesquisadora: Nossa, mas aí é engajamento MESMO!

(...)

Boris: Ali é realmente uma tentativa de resgate de cidadania. Nem sempre dá certo, mas tem que tentar, né? Faço o meu melhor, mas sou consciente que é um sistema falido, viu? Sério mesmo.

Embora a questão salarial seja apresentada por Boris como determinante em sua escolha profissional, percebemos, em seu discurso, que ele acredita que ser professor, além de uma forma de obter boa renda, é também um compromisso social. Boris retoma o caráter missionário da docência, porém sob outra perspectiva. O “resgate de cidadania” é mencionado como a principal característica ou função da educação no ambiente em que atua. Para ele, o engajamento social é positivo e o motiva a contribuir com uma parcela marginalizada da população.

Ele compara seu contexto de trabalho aos filmes *Ao mestre com carinho* e *Mentes brilhantes*, em que os personagens principais são professores que atuam em escolas da periferia, com alunos muito problemáticos, numa realidade de violência e exclusão. Esses professores, devido a um enorme senso de compromisso social e, sobretudo, por amor à profissão, se engajam ativamente na transformação da realidade de seus alunos, oferecendo a eles novas perspectivas e possibilidades através do estabelecimento de uma relação próxima com os alunos e das posturas dos professores frente aos problemas enfrentados pela comunidade escolar. Boris parece se projetar como os docentes dos filmes, como aquele que tem por papel e incumbência contribuir para a mudança de vida dos alunos e a transformação social.

Como discutido no capítulo teórico desta tese, defendemos que a educação pode ser um instrumento na promoção de maior igualdade social. Todavia, quando estabelece esta comparação com os filmes, Boris expressa e reforça a ideia de que a transformação social advinda da educação não está relacionada às aulas em si, mas à presença do professor e seu relacionamento com os alunos, como modelo e fonte de inspiração. Para ele, o sistema de (re)educação está falido e, portanto, não é capaz de cumprir seu papel. Contudo, Boris, como professor, acredita que pode influenciar positivamente na educação de seus alunos. Pennycook (1998) defende que os professores devem assumir projetos políticos e morais para desencadear transformação social. Boris concorda e assume essa postura, dedicando-se, mesmo com limitações, ao seu exercício docente, pois ele acredita que seu fazer pedagógico pode auxiliar na mudança. O excerto a seguir amplia essa visão.

[78]

[Trecho da quarta entrevista, agosto de 2012]

Boris: É muito diferente do estágio.

Pesquisadora: Infelizmente.

Boris: Com certeza! Agora estou dentro mesmo da coisa. É muito pior do que eu imaginava! Em comparação, ali no estágio era elite, né? Mas eu gosto muito, porque tenho admiração dos alunos. É muito bom isso. Professor é um bicho muito besta. A gente tem essa ideologia... Tu mesmo... Essa vontade de querer melhorar o mundo.

Pesquisadora: Nem que seja um pouquinho.

Boris: É mais massa fazer um trabalho difícil desse! Aí é fazer a diferença social MESMO! Não é dar aula para filhinho de papai que já tem tudo.

Boris avalia a experiência do estágio como mais amena em relação às suas salas de aula atuais. Além disso, para ele, os estudantes da escola-campo pertencem à elite, em comparação aos seus alunos do centro de reeducação. Aquele contexto social do estágio não o satisfaz. É o seu ambiente de trabalho atual que lhe oferece a satisfação pessoal que ele busca, o carinho dos alunos e a certeza de engajamento e compromisso social, moral e ético. Ser professor, para Boris, é “fazer a diferença”, atuar na transformação da realidade de seus alunos, contribuir para que eles possam, de alguma forma, melhorar de vida. Para Boris, dar aulas para alunos que já são da elite não faria diferença, pois isso significaria apenas o reforço de uma condição de privilégio social que eles já possuem.

Como discutido no capítulo teórico deste trabalho, defendemos que, para que o professor atue como agente de transformação, é necessário que ele próprio se perceba como agente transformador. Para formar cidadãos, o professor precisa, ele mesmo, ser

cidadão! É necessária uma noção de cidadania e de compromisso com o outro, nesse caso, o aluno. Boris demonstra estar comprometido com a mudança social através de sua atuação como professor.

Boris, de fato percorre todo o processo de formação ao qual o estágio se destina: pensar sobre as aulas, preparar-se para elas, planejá-las, executá-las, refletir sobre elas, confrontar suas atitudes e ideias e transformá-las ou ratificá-las. Acreditamos que o estágio atua, para ele, como fator importante na sua conscientização acerca do que significa ser professor. Para o acadêmico, há crescimento em relação às suas posturas e ideias iniciais, que são amadurecidas no processo de formação. Boris consegue enxergar as alegrias da profissão e assume um compromisso ético, político e moral com a educação, com seus alunos e consigo mesmo.

Já Bernardo, habituado a um contexto de ensino de inglês em que o professor apenas executa aulas que já são previamente preparadas pela sede da franquia, acreditava que saber o idioma era suficiente para atuar como professor. Com o decorrer do estágio, no entanto, essa visão vai se alterando, pois o contato com a realidade escolar e o reconhecimento da complexidade da docência dilatam sua percepção, o que possibilita que ele faça outras escolhas profissionais. Bernardo se desconstrói como professor, pois, para ele, o peso da profissão é muito grande, visto que não se trata apenas de executar aulas e ensinar vocabulário e gramática. As inúmeras incumbências docentes, tais como planejar aulas, mediar conflitos e refletir sobre o ensino-aprendizagem, por exemplo, o sobrecarregam e o deixam insatisfeito. Em seu ponto de vista, é mais vantajoso assumir outra carreira, em que ele será mais bem remunerado, terá melhores condições de vida, e poderá realizar seus desejos e sonhos.

Boris, ao contrário, apesar de se considerar menos proficiente que Bernardo na LI, demonstra que ser professor de inglês não é somente ter o conhecimento linguístico. Para ele, a profissão docente vai além disso e abarca, também, inúmeras outras variáveis que fazem parte do contexto da educação em si, tais como a sala de aula, a realidade socioeconômica e cultural dos aprendizes e os anseios e expectativas do professor. O quadro a seguir apresenta, de forma resumida, as mudanças de atitudes e posturas pelas quais Bernardo e Boris passaram, em relação ao exercício da docência como profissão, durante e após o estágio supervisionado.

QUADRO 3.5: Mudanças de atitudes e posturas quanto ao exercício da docência como profissão	
Bernardo	Boris
Inicialmente, determinado a abraçar a docência no ensino superior.	Inicialmente, negação da possibilidade de tornar-se professor de inglês.
Atribuição de grande importância à renda.	Atribuição de grande importância à renda.
Mudança de prioridades e desejo por ascensão financeira.	Mudança de prioridades e desejo por estabilidade financeira e emocional.
Insatisfação pessoal e financeira após a formatura.	Exercício da docência como fonte de renda e como engajamento social.
Desistência da profissão e mudança de carreira.	Docência como compromisso político e social.
Docência como última opção de trabalho.	Docência como fonte de satisfação pessoal.

Tendo apresentado a discussão e análise dos dados, passaremos, a seguir, às considerações finais deste estudo.

REFLEXÕES FINAIS

Nesta parte do trabalho, retomamos as perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo e as respondemos à luz dos resultados das análises dos dados, apresentada no capítulo anterior. Em seguida, discutimos algumas implicações e possíveis contribuições deste estudo para a formação de professores de LE e para a LA. Apresentamos, ainda, algumas limitações da nossa pesquisa, bem como sugestões para futuros estudos que envolvam o tema aqui pesquisado. Finalizando o trabalho, tecemos algumas considerações finais acerca da pesquisa e do assunto estudado.

Retomando as perguntas de pesquisa

Este estudo de caso qualitativo analisou o processo pelo qual os participantes se tornaram ou não professores de inglês. Para isso, foram propostas três perguntas de pesquisa, às quais responderemos a seguir.

Quais são os sentidos atribuídos pelos participantes à LI?

Boris e Bernardo atribuem sentidos diversos e mesmo contraditórios à LI. As constantes discussões e questionamentos parecem atuar, para os participantes, como gatilhos nos processos de significação e ressignificação da LI e de seus papéis no

mundo contemporâneo, em suas vidas e nas dos alunos. Os participantes discutem e manifestam diversos sentidos atribuídos ao inglês por eles mesmos e por outras pessoas.

O primeiro sentido apontado por Boris e Bernardo é a utilização da LI como uma ferramenta de comunicação com um outro superior (o nativo ou estrangeiro). Nesse sentido, ambos concordam que, embora o inglês possa proporcionar ao indivíduo a possibilidade de interação e comunicação com outras pessoas, o idioma, na maior parte dos casos, atua muito mais como empecilho para a comunicação daqueles que não sabem falar inglês. Outra questão levantada a partir das considerações dos participantes é o fato de que a perspectiva integrativa da LI pode ser bastante reducionista e ingênua, se não forem considerados os aspectos mais amplos desta pretensa interação.

Não se pode imaginar que a interação com estrangeiros seja neutra ou sempre positiva e amistosa. Nesse sentido, os participantes discutem as noções de língua internacional e língua franca, sentido comumente vinculado à LI. Para Boris e Bernardo, o inglês não opera como língua franca das interações internacionais, pois não se trata, de forma alguma, de um idioma neutro que ocupa um suposto lugar de mediador apolítico e a-histórico das relações internacionais, como pretendem autores como Crystal (2009). Os fenômenos da globalização e da colonização cultural via língua possuem reflexos amplos e materiais na vida dos indivíduos e, portanto, o inglês não pode ser entendido como língua franca, pura e simplesmente.

Boris e Bernardo também refletem sobre o uso da LI como ferramenta para realizar tarefas específicas. Tal sentido atribuído ao inglês se aproxima da proposta do Inglês Instrumental, que objetiva o ensino-aprendizagem de inglês para a execução de tarefas determinadas, especialmente nos âmbitos profissional e tecnológico.

Os participantes deste trabalho destacam, ainda, as relações que se estabelecem entre a LI e o mercado. Para Boris e Bernardo, o inglês pode operar como mecanismo para se conseguir ascensão econômica e social. Neste sentido, a LI passa a ser vista como critério para a obtenção de empregos e lucros para alguns, em detrimento da exclusão de tantos outros que não sabem inglês. Além disso, a LI é fortemente relacionada às ideias de progresso e desenvolvimento, projetadas pela classe média (SIMAS, 2007) como alcançáveis através do conhecimento do idioma que dá acesso a informações, viagens e bons salários. Essa relação entre inglês e sucesso, no entanto, é vista por Boris e Bernardo como uma ilusão, pois saber inglês não é garantia de ascensão financeira e social.

Foi possível perceber, ainda, que embora as percepções e opiniões de Boris e Bernardo apresentaram-se de maneiras variadas, um sentido comum permeou todas as reflexões dos participantes acerca dos sentidos atribuídos à LI: a noção de que o inglês pode atuar como fator de inclusão ou de exclusão do indivíduo. Nesse sentido, ao refletir que a LI pode atuar como ferramenta de interação social, Boris e Bernardo também percebem e entendem que o idioma pode operar, igualmente, como instrumento de segregação social, discriminação e preconceito contra os que não sabem inglês. Da mesma forma, assim como pode contribuir na ampliação de possibilidades de emprego e do acesso a informação, a LI pode constituir dificuldade ou mesmo limite para a obtenção de empregos e bloqueio do acesso a inúmeras informações.

Quanto à relação comumente estabelecida entre inglês e sucesso, Bernardo e Boris questionam a ilusão de que saber o idioma promoverá ascensão econômica e social ao indivíduo. Entendemos que a LI, na maioria das vezes, funciona como mecanismo de reforço das dicotomias e lutas de classes já existentes, como mais um instrumento da elite para perpetuar sua condição de privilégios, em detrimento da grande massa que aliena sua força de produção, incluindo-se aí os professores de inglês. Todavia, a LI não é demonizada pelos participantes. Emerge dos dados uma visão otimista de que o inglês pode servir como ferramenta de empoderamento dos indivíduos, através da educação para a emancipação cidadã.

Ao longo de toda a reflexão acerca dos sentidos atribuídos à LI, percebemos que Boris e Bernardo perfazem movimentos de idas e vindas, com dúvidas, recuos, avanços e contradições. Suas concepções são constantemente confrontadas e suas opiniões vão se modificando com o curso das discussões. Esse mesmo processo pôde ser observado no que diz respeito aos sentidos atribuídos pelos acadêmicos ao ensino-aprendizagem de inglês, alvo da pergunta de pesquisa que responderemos a seguir.

Quais são os sentidos atribuídos pelos participantes ao ensino-aprendizagem de inglês?

Quando refletem sobre os sentidos e as funções do ensino-aprendizagem de inglês, Boris e Bernardo apresentam concepções e perspectivas variadas e, muitas vezes, conflitantes. Oscilando entre o esvaziamento do ensino-aprendizagem, à proposta de conscientização e empoderamento, os participantes percorrem caminhos tortuosos na construção de suas opiniões. Para Boris e Bernardo, em certos pontos das discussões,

sobretudo no início do semestre, o ensino-aprendizagem de inglês vincula-se a uma abordagem tradicional que enfatiza o foco na forma e na estrutura. O ensino-aprendizagem de inglês é visto como disciplina escolar cuja função é ensinar-aprender itens lexicais e gramaticais. A LI é reduzida ao sistema linguístico, não sendo considerados aspectos sócio-histórico-culturais da língua.

Outro ponto discutido pelos participantes deste estudo é a motivação dos aprendizes de línguas, que deve sempre, segundo eles, ser alta. Cabe ao aluno estar interessado em aprender, e, ao professor, compete a instrução formal das formas. Como esse interesse dos discentes não é comum, eles, em geral, não veem sentido em estudar inglês. O professor, por sua vez, também não consegue atribuir sentido ao seu papel de instrutor. Dessa forma, o ensino-aprendizagem se esvazia e passa a não fazer sentido algum.

Essa perspectiva um tanto cruel, porém realista, na opinião dos participantes, é contraposta por eles mesmos ao relacionarem o ensino-aprendizagem de inglês ao mercado. Para Boris e Bernardo, a relação que se estabelece é muito mais do tipo comercial que educacional. O inglês serve para gerar lucros para alguns e, ao mesmo tempo, renda para o profissional do ensino. A esse respeito, Boris e Bernardo refletem que a profissão professor não goza de *status* social elevado e é vista, geralmente, como “bico”, nos cursos de idiomas, desempenhada por pessoas nem sempre qualificadas e certificadas para atuarem como professores. Os professores de inglês são considerados pelos participantes como explorados pelos patrões, mão de obra alienada no sistema da produção de capital.

Da mesma forma, o ensino-aprendizagem de inglês tem função de preparar o trabalhador, qualificá-lo para o mercado de trabalho, embora não venha cumprindo seu papel, especialmente na escola pública. Nesse sentido, Boris e Bernardo refletem que o ensino-aprendizagem de inglês tem sido ineficiente e tem funcionado muito mais como uma ferramenta de exclusão social dos alunos, que não aprendem inglês. O ensino-aprendizagem ruim da rede pública acaba por reforçar ainda mais as desigualdades sociais e segregar os pobres, ao passo que as pessoas com melhores condições financeiras têm a possibilidade de estudar em cursos de idiomas, visto como o lugar ideal do ensino-aprendizagem.

Uma perspectiva contrária a essa visão excludente do ensino-aprendizagem de inglês é discutida pelos participantes. Para Boris e Bernardo, a educação e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem de LI deve promover autonomia,

conscientização e empoderamento. As aulas de inglês devem funcionar como momentos de discussão de elementos socioculturais e de ideologias que perpassam toda a experiência dos alunos. Nesse sentido, é importante que as aulas de LI sejam instrumento de formação do sujeito cidadão, de percepção e conscientização para a (re)construção de identidades globais e locais.

A seguir, responderemos à terceira pergunta de pesquisa, relativa às percepções dos participantes quanto à docência em LI.

Quais são as percepções dos participantes sobre a docência em LI?

As percepções que Boris e Bernardo possuem acerca da docência, no estágio, dizem respeito, em sua maioria, à vontade dos participantes de concluírem o mais rápido possível a disciplina. Embora reconheçam a importância do estágio na formação do professor de inglês, Boris e, sobretudo, Bernardo, parecem percebê-lo mais como uma tarefa difícil e trabalhosa da qual gostariam de ser ver livres rapidamente.

As percepções e a postura de Bernardo mudam drasticamente ao longo do semestre. De inicialmente otimista e determinado, ele vai se mostrando cada vez mais pessimista, cansado, desanimado e indisposto à medida que o semestre avança. Suas certezas e esperanças vão sendo substituídas por dúvidas e dificuldades que o frustram e o deixam descrente. Seu envolvimento com as aulas na escola-campo diminui e ele passa a somente executar as tarefas planejadas por Boris. Sua atuação na sala de aula na universidade, entretanto, não se altera.

Já Boris parece trilhar o caminho contrário ao de Bernardo. Inicialmente muito determinado a terminar tudo o mais rápido possível para mudar-se para São Paulo, ele vai, ao longo do semestre, assumindo uma posição mais disposta e interessada. Seu comprometimento com as aulas na escola-campo aumenta e ele assume, de certa forma, a responsabilidade pelo planejamento das aulas e confecção dos materiais didáticos.

Quanto a suas percepções e planos para o futuro profissional, Bernardo e Boris também apresentam mudanças radicais. Inicialmente, Boris recusava-se a sequer cogitar a possibilidade de tornar-se professor de inglês. Para ele, o mais importante era conseguir uma renda alta, o que, a seu ver, não seria possível com a docência. O acadêmico tinha grandes expectativas quanto ao término do curso, pois, logo após a formatura, iria mudar-se para São Paulo para trabalhar com seu irmão. Depois de

formado, Boris passou cerca de 6 meses com o irmão e depois mudou-se para Salvador, onde viveu mais 1 ano e trabalhou como desenhista e técnico de informática. Boris retornou a Araguaína e voltou a morar com sua família. Ele rapidamente conseguiu um emprego em um centro de recuperação de menores infratores, onde trabalha até o presente momento, como professor de artes, xadrez, espanhol e inglês.

Questionado sobre os motivos que o fizeram retornar ao Tocantins e abraçar a docência como profissão, Boris afirmou que gostaria de começar a construir uma vida mais estável, pessoal e financeiramente. Um dos fatores que o influenciaram a procurar e aceitar o emprego no centro de recuperação de menores infratores foi o salário, considerado por ele como bom e associado à estabilidade que o serviço público o proporciona. Além disso, foi possível observar que Boris demonstra satisfação quanto ao seu trabalho e se sente realizado, pois acredita que pode, de fato, fazer diferença na vida daquelas crianças e adolescentes tão marginalizados.

Bernardo, por sua vez, parece ter percorrido o caminho oposto ao de Boris. Inicialmente, sua maior meta era ingressar em um curso de mestrado assim que concluísse a graduação, pois seu objetivo para o futuro era a docência no ensino superior. Bernardo pretendia voltar a viver em Palmas assim que as aulas na universidade terminassem e lá trabalhar em instituições privadas de ensino superior até ser aprovado em um concurso público.

A chegada de seu irmão mais novo, em meados do semestre, e as constantes pressões de sua mãe para que ele retornasse aos EUA afetaram bastante Bernardo. Como o irmão vivia em Palmas, ele ia constantemente à capital nos finais de semana e feriados, uma viagem muito desgastante que era realizada, geralmente, em uma moto de 50 cilindradas. Sua família cobrava que ele, sendo formado, deveria ganhar bem e viver com conforto. Bernardo se apropriou dessa ideia e se imbuíu dessa vontade de ter uma renda alta e usufruir de certos luxos.

No decorrer do semestre, sua vontade de permanecer em Palmas, junto ao irmão, aos seus amigos e a outros parentes, foi crescendo, aliada ao desejo de ter um salário melhor e uma vida mais tranquila. Ao final do período letivo, Bernardo não queria mais cursar o mestrado e não se inscreveu no processo seletivo que estava aberto, à época, no programa de pós-graduação em Letras da UFT-Araguaína. Da mesma forma, não se interessou em prestar um concurso público para um câmpus de uma universidade federal próximo a Araguaína, apesar de a vaga exigir apenas graduação em Letras.

Assim que as aulas teóricas de todas as disciplinas se encerraram, ele mudou-se de volta para Palmas e passou a trabalhar em uma escola de idiomas. Para complementar sua renda, Bernardo passou a trabalhar também em outras escolas, perfazendo cerca de 50 horas semanais de jornada de trabalho. Após cerca de um ano e meio atuando como professor nestas condições, ele conseguiu um emprego em um órgão público estadual, onde trabalha até hoje, desempenhando tarefa burocrática.

Questionado se gostaria de voltar a atuar como docente, Bernardo afirma que só regressaria à sala de aula em último caso, se não tivesse mais opções de trabalho, pois está muito satisfeito com seu trabalho atual. Sobre os motivos que o levaram a abandonar a docência, ele afirma que as duas razões principais foram o salário e o alto nível de estresse. Para ele, essa profissão exige muita responsabilidade e despeja sobre o professor uma carga de obrigações e papéis que o sobrecarrega e o estressa. O fato de sempre ter que levar trabalho para casa, como provas para corrigir e aulas para planejar, reduzia muito seu tempo de descanso e lazer. Em seu trabalho atual, ao contrário, ele pode desfrutar de folgas e feriados prolongados, não precisa trabalhar em casa e ganha um bom salário, que satisfaz suas expectativas.

Podemos perceber que inúmeros fatores, muito além do alcance da universidade, atuaram e colaboram para a construção e transformação das percepções dos participantes. Tornar-se professor de inglês é um processo muito abrangente e intrincado, que perpassa quase todos os planos da vida do indivíduo, tais como: financeiro, pessoal, familiar e ideológico, por exemplo.

Não podemos afirmar categoricamente que o estágio e os conhecimentos e as experiências construídos ao longo desse período tenham determinado o fato de Boris ter se tornado professor de inglês e Bernardo ter escolhido exercer outra profissão, mesmo tendo sido formado para a docência. Parece-nos que, pela própria dinâmica da vida em si, não é possível estabelecermos relações de causa e efeito quanto à desistência de Bernardo da profissão. Elementos diversos se interpuseram e interferiram no curso dos fatos. Porém, podemos afirmar que as discussões e reflexões construídas através de inúmeras formas de mediação, contribuíram para a tomada de consciência acerca do que os dois participantes pensam e sentem a respeito do ser professor.

Boris e Bernardo seguiram caminhos opostos, mas com os mesmos objetivos e baseados nas mesmas premissas. Ambos anseiam por bens materiais, como casa e carro. Todavia, a percepção de o que é suficiente e satisfatório é distinta.

Possíveis contribuições deste estudo para a formação de professores de LE e para a Linguística Aplicada

Diversos autores indicam que a reflexão acerca da formação de professores e da docência, em sentido amplo, é importante para a melhoria das condições da educação como um todo, com vistas à construção de uma sociedade mais justa. Portanto, é necessário que se forneçam oportunidades para que todos os envolvidos no processo de formação do professor de LE possam conhecer, refletir e discutir sobre as diversas questões que a permeiam. Nesse sentido, este estudo pode contribuir com as pesquisas na área de LA por fornecer, ao professor formador, informações relativas ao processo de construção de sentidos sobre a docência pelos alunos-professores do curso de Letras. A partir das discussões apresentadas neste estudo, o professor formador poderá refletir sobre a sua prática e sobre as percepções de seus alunos, bem como acompanhar de modo diferenciado seus aprendizes.

Já para o aluno-professor em formação inicial, este estudo pode auxiliá-lo no desencadeamento de reflexões acerca da profissão para a qual ele está sendo qualificado. Muitas vezes, o aluno de graduação escolhe a licenciatura sem conhecer mais a fundo a profissão que deseja abraçar. As experiências de Boris e Bernardo e as discussões apresentadas neste trabalho poderão servir como recurso para a reflexão sobre a docência e as diversas nuances que a ela subjazem.

Este estudo não ambiciona propor conclusões definitivas ou estabelecer julgamentos, mas, sim, chamar atenção para a importância de se pesquisar sobre a formação de professores. Esta pesquisa pretende trazer contribuições para a área da LA por problematizar esse assunto tão relevante no contexto atual da educação brasileira.

Limitações desta pesquisa

Durante a realização da pesquisa, encontramos algumas dificuldades de ordem metodológica, em especial quanto à quantidade de dados coletados e à necessidade de restringir o número de participantes para o aprofundamento das análises, bem como para atender aos critérios de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que visa, entre outros aspectos, tecer uma análise interpretativista e profunda de um contexto específico, o que não permite que tenhamos generalizações.

Todavia, como ressalta Stake (1978), através de generalizações naturalísticas, é possível ao leitor perceber as correspondências entre o que a pesquisa indica e a realidade por ele experienciada, estabelecendo, assim, bases para suas conclusões e, eventualmente, novas ideias e significados sobre o assunto analisado neste trabalho. Assim, é possível abstrair conclusões e sentidos de um estudo de caso que podem ser generalizados e/ou transportados para outras situações. Acreditamos que as vozes dos alunos-professores participantes desta pesquisa, dos autores aqui mencionados e nossa voz possam proporcionar reflexões e instigar o interesse do leitor para mergulhar mais fundo no mundo intangível que a formação de professores e a docência em LI representam.

Esta pesquisa ainda tem por limitação o fato de a entrevista final ter sido realizada dois anos após a conclusão do estágio pelos participantes, sem que houvesse o acompanhamento da carreira docente dos egressos. Não foi possível observar suas aulas para confirmar as afirmações deles acerca de sua prática pedagógica. Por outro lado, a entrevista final nos revelou que os fenômenos observados durante o processo de estágio culminaram no fato de assumir ou não a docência como profissão.

Outra limitação desta pesquisa refere-se ao fato de o estágio ter sido utilizado como contexto para a coleta dos dados analisados neste estudo. Boris e Bernardo foram supervisionados de perto em todas as etapas do processo. A constante atmosfera de avaliação e supervisão, associada ao fato de que todas as suas ações eram registradas para o desenvolvimento de uma tese de doutorado, podem ter ocasionado desgaste e abalo emocional. Esse acompanhamento pode ter contribuído de forma acentuada para a situação de estresse e ansiedade pela qual os participantes passaram.

Sugestões para futuros estudos

Como podemos perceber, a formação de professores e o exercício da docência são permeados por múltiplos fatores que não se restringem ao tema desta pesquisa. Assim, este estudo possibilita o desenvolvimento de outros trabalhos relativos a diversos assuntos relacionados à formação de professores, tais como:

- os papéis da mediação na construção dos sentidos da docência pelos acadêmicos;
- as emoções do aluno-professor em relação à construção do profissional professor;

- as possíveis diferenças no processo de formação de alunos-professores que já possuem experiência como docentes, em relação a outros que ainda não atuaram em sala de aula;
- o ensino-aprendizagem da LI na perspectiva da LAC crítica após a entrada do egresso na profissão;
- os papéis dos formadores de professores como mediadores da formação dos alunos-professores;
- a atuação profissional de egressos do curso de Letras.

Considerações finais

A realização deste estudo possibilitou-me uma série de reflexões acerca da formação de professores de inglês e, principalmente, da minha própria formação e atuação como professora. Foi possível perceber que a formação do professor é um processo complexo, cíclico e contínuo de reflexão e ressignificação de sentidos, atitudes e ações. Por isso, não nos cabe avaliar ou julgar os motivos que levam o aluno licenciado a assumir ou não a docência como carreira. Sabemos que a vida é fluida e descontínua e que a experiência humana é construída em processos de idas e vindas, avanços e retrocessos, os quais não significam, necessariamente, fracasso.

Cabe ressaltar que, com esse trabalho, jamais ambicionamos a transformação total dos alunos, nem que eles tivessem apenas experiências positivas. Entendemos que cada ser humano vivencia e filtra o mundo de forma particular, o que implica diferenças e conflitos. Mas compreendemos, também, que é exatamente devido às diferenças e aos conflitos que o conhecimento é construído.

Atualmente, meu contexto de atuação como professora não é mais o curso de Letras, nem tampouco o estágio supervisionado. Entretanto, a experiência vivenciada com a realização desta pesquisa possibilitou-me reflexões profundas e amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal. Em meu ambiente de trabalho atual, procuro ministrar minhas aulas de modo a levar os meus alunos a refletir sobre suas expectativas quanto ao curso escolhido por eles, ao exercício da profissão, e quais transformações eles ambicionam para si próprios e para o meio social em que vivem.

Percebo-me, hoje, como uma profissional responsável por contribuir para que meus alunos se tornem cidadãos. Reconheço que se trata de uma tarefa muito complexa e ampla. No entanto, concordando com o que afirmam Boris e Bernardo no trecho utilizado como epígrafe deste trabalho, não ambiciono revolucionar as aulas e as vidas dos meus alunos, mas procuro contribuir para que eles sejam pessoas melhores e torço para que eles também possam influenciar positivamente outras pessoas, na construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. *Comum*, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004.

ALONSO, T. Crenças sobre o ensino de inglês na prática de ensino. In: GIMENES, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007. p. 23-40.

ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p.111-125.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARRUDA, N. I. L.; GIMENEZ, T. O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 7, n. 2, p. 29-42, 2004.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. “Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 145-173.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 157-177.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-21.

_____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011a. p. 147-158.

_____. “Eu não fiz cursinho de inglês”: reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011b. p. 297-318.

BARROS, J. D. S.; SILVA, M. F. P. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 2, p. 510-520, maio/ago. 2011.

BARROS, S. M. Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 17-25.

BARTHES, R. *Mitologias*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BEAUMONT, M. A response to Carol Griffiths. *ELT Journal*, v. 65, n. 3, p. 309-310, Jul. 2011.

BEAUMONT, M.; CHANG, K.-S. Challenging the traditional/communicative dichotomy. *ELT Journal*, v. 65, n. 3, 291-299, jul. 2011.

BEHRENS, M. A.; JOSÉ, E. M. A aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. *Revista Diálogo Educacional*, v. 2, n. 3, p. 1-19, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189118142006>>. Acesso em: 3 set. 2012.

BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.

BONILHA, F. *O tecnologismo*. 2013. Disponível em: <<http://correio.rac.com.br/>>. Acesso em: 25 maio 2013.

BOTELHO, G.; LEFFA; V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 113-123.

BRASIL. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº. 9.394 de 20 de novembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <www.ibc.gov.br/media/common/Downloads_PC�.PDF>. Acesso em: 28 ago. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2009.

_____. *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012.

_____. *Decreto nº 7.824*, de 11 de outubro de 2012.

BURANT, T. J.; KIRBY, D. Beyond classroom-based early field experiences: understanding an "Educative Practicum" in an urban school and community. *Teaching and Teacher Education*, v. 18, p. 561-575, 2002.

CAMPOS, G. P. C. *As crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e seus alunos: um estudo de caso*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

CEIA, C. *A construção do porta-fólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas*. 2002. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/portfolio.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2012.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 21-40.

_____. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 37-56.

_____. The ESPecialist 19/2. A retrospective view of an ESP teacher education programme. In: CELANI, M. A. A. et al. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 393-408.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-105.

CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa científica. *Administração On Line: prática, pesquisa, ensino*, v. I, n. 1. jan./fev./mar. 2002. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm>. Acesso em: 12 nov. 2005.

COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês na escola?* Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COLE, M. Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In: MOLL, L. C. (Ed.). *Vygotsky and education: instructional implications and applications on sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 89-110.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. *As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE?* 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/mariney.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, p. 185-206, 2006.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COOK, V. *Second language learning and language teaching*. London: Oxford University Press, 1991.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. *Inglês global com David Crystal*. 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vewl5S-WicA>>. Acesso em: 28 ago. 2009.

DANIELS, H. Introdução: a psicologia num mundo social. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 1-30.

DAMIANOVIC, M. C. Aprender inglês para não perder o bonde da história. *Revista Soletas*, v. VI, n. 12. São Gonçalo: UERJ, p. 20-31, jul./dez. 2006.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

_____. O sentido do projecto. IN: LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. R. (Org.). *Trabalho de projecto: leitura comentada*. Porto: Edições Afrontamento, 1993. p. 15-18.

ENGE, J. *Da universidade ao mundo do trabalho: um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP (1994-1995)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2004.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology & Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66, 1984.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Essex: Pearson Education Limited, 1995.

_____. Global capitalism and critical awareness of language. *Routledge*, v. 8, n. 2, p. 71-83, 1999.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FERREIRA, M. M. contribuições da teoria sócio-histórico-cultural e da atividade para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 61-87.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

_____. Conversa com Francisco José Quaresma de Figueiredo. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 113-122.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OLIVEIRA, E. C. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 11-40.

FIGUEIREDO; F. J. Q.; PEREIRA, P. G. Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE: as crenças e a prática de dois professores de inglês. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). *Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem*. Campinas, SP: Pontes, 2011. 107-149.

FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FILIZOLA, P. Ministro defende adoção de política de cotas por universidades paulistas. *Portal do MEC*. 11 Mar. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=18504&option=com_content&view=article>. Acesso em: 26 jun. 2013.

_____. Reserva de vagas foi opção de 42,40% dos candidatos inscritos. *Portal do MEC*. 17 Jun. 2013 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18801:reserva-de-vagas-foi-opcao-de-4240-dos-candidatos-inscritos&catid=410:sisu>. Acesso em: 26 jun. 2013.

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

FREIRE, M. M. O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade. 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. 1. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 265-284.

FREUDENBERG, F.; ROTTAWA, L. Crenças de professores: natureza e origens. *Formas e Linguagens*, v. 1, n. 2, p. 83-102, abr./jul. 2002.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 47-54.

GOBBO, G. D. Formação em serviço de professores e metodologias participativas. *Debates em Educação*, v. 4, n. 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/654>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

GRIFFITHS, C. The traditional/communicative dichotomy. *ELT Journal*, v. 65, n. 3, p. 300-308, jul. 2011.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22 n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006,

HAYAMA, P. M. *Alunos-professores e professores-alunos: o trabalho em grupo no estágio supervisionado*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p.121-143.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 21-33.

IVIC, I. Lev S. Vygotsky. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, v. XXIV, n. 3/4, p. 471-485, 1994. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/vygotske.pdf>. Acesso em: 08 out. 2012.

JENKINS, J. *English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____. English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, v. 66, n. 4, p. 486-494, 2012.

JOHNSON, K. E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 235-257, mar 2006.

_____. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009a.

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

JOHNSON; K. E.; GOLOMBEK, P. R. Preface. In: JOHNSON; K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Ed.). *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective on professional development*. Rotledge: New York, 2011. p. xi-xii.

_____. A sociocultural theoretical perspective on teacher professional development. In: JOHNSON; K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Ed.). *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective on professional development*. Rotledge: New York, 2011. p.12.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the English language classroom. *D.E.L.T.A.*, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.). *English in the world: teaching and learning the language and literatures* Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KORMOS, J.; KIDDLE, T. The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: the case of Chile. *System*, n. 41, p. 399-412, 2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011a. p. 275-295.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011b. p. 15-31.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

LONGARAY, E. A. A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira. *Em Aberto*, v. 22, n. 81, p. 47-59, ago. 2009.

MAGALHÃES, A. S. Compartilhando e aprendendo: uma perspectiva “dialógica” do planejamento de aula de professores em formação. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p.137-155.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.

_____. A narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexiva-crítica. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografia na (re)constituição de identidades de ser professor de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 23-33.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 13-26.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002, p. 3-14.

_____. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 27-39.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MELO, L. C. *Representações de alunos-mestre em relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BABARA, L., RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57.

_____. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

MURRAY, N. English as a lingua franca and the development of pragmatic competence. *ELT Journal*, v. 66, n. 3, p. 318-326, 2012.

NODARI, J. I.; AMEIDA, M. R. Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. *Revista X*, v. 2, p. 24-46, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 29 set. 2012.

_____. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, A. P. G. *Crenças de uma professora de língua inglesa: o papel do professor e as influências contextuais em foco*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, E. C. *Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*. 2008. Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, E.; MOTA, I. O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a ‘qualidade’ dos cursos de idiomas de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v. 42, p. 125-134, 2003.

OLIVEIRA, H. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. O que o “não” nos diz: narrativas de licenciados em Letras que não se tornaram professores. In: OLIVEIRA, H. F.; BICALHO, P. S. S.; MIRANDA, S. C. (Org.). *Educação e diversidade: múltiplos olhares*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013. p. 111-138.

ORTENZI, D. L. B. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p.127-137.

PAIVA, V. L. M. O. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A. B.; ESPÍRITO SANTO, R. S.; CAVALACANTE, S. M. S. *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p. 203-217. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/outro.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-46.

PAULINO FILHO, J.; NUÑEZ, I; RAMALHO, B. L. Ensino por projetos: uma alternativa para a construção de competências no aluno. In: NUÑEZ, I.; RAMALHO, B. L. (Org.). *Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática: o novo ensino médio*. Porto Alegre: Sulinas, 2004. p. 265-283.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

_____. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

PEREIRA, K. B. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

PEREIRA, P. G. *Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de língua estrangeira: as crenças e a prática de dois professores de inglês*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2007.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores da escola pública*. 2002. Tese (Doutorado em Letras/Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. 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. 1. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 31-47.

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

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 57-80.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. English, a cuckoo in the European higher education nest of languages? *European Journal of English Studies*, v. 10, n. 1, p. 13-32, 2006.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: RAJAGOPALAN, K.; SILVA, F. L. (Org.). *A lingüística que nos faz falar: investigação crítica*. São Paulo, Parábola, 2004. p. 11-38.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-159.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 55-65.

REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Signótica*, v. 20, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2008.

REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p.139-155.

RODRIGUES, M. I. *Concepções pedagógicas*. 2010. Disponível em: <<http://www.zenieduca.blogspot.com.br/2010/11/concepcoes-pedagogicas.html>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

SANTOS, D. A. G; PINOTTI, S. S. M. Professor crítico-reflexivo: voz e ação para uma outra história possível. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 41-53.

SANTOS, D. D. X. *Planejamento de aulas em contexto reflexivo-colaborativo: contribuições para o desenvolvimento profissional de quatro professoras de inglês da rede pública estadual*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2007.

SANTOS, H. M. *O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares*. 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt0875int.doc>. Acesso em: 02 maio 2013.

SANTOS, P. S. *Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, 2005.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *Histedbr*, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 10 nov. 2012.

SCHMITZ, J. R. “To ELF or not to ELF?” (English as a Lingua Franca): that’s the question for Applied Linguistics in a globalized world. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SELINGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SIMAS, F. I. S. *Cultura mundializada e temas polêmicos na sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso de cunho etnográfico*. 2007. Dissertação (Mestrado em

Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2007.

SILVA, A.; MARGONARI, D. M. Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de língua inglesa. *28ª Reunião Anual da ANPEd*. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081376int.rtf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

SILVA, B. R. S. *Estágio supervisionado de LE: um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG*. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, M. H. A. PEREZ, I. L. *Docência no ensino superior*. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

SILVA, N. D. A reflexão colaborativa como instrumento para desvelar teorias pessoais e desenvolver a prática pedagógica. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007. p. 602-613.

SILVA, S. V. da. *O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo*. 2012. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-101.

SILVA, W. R.; FAJARDO-TURBIN, A. E. Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. *Revista Polifonia*, v.18, n.23, p. 97-123, 2011. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/25/264>>. Acesso em: 16 set. 2012.

SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do ‘mundo de plástico’ do livro didático de língua estrangeira. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 225-253.

SOUZA, F. E. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. In: *Anais do I Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*. 2004. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/Iedipe/Gt2/9-papeis_francisco.htm>. Acesso em: 2 maio 2013.

STAKE, R. E. The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, v. 7, n. 2, p. 5-8, fev. 1978.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

SZUNDY, P. T. C. Zones of conflicts and potentialities in the process of becoming an EFL teacher. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 3, p. 511-531, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOSTES, S. C. Interações supervisor - professor: diálogos de proteção da face. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 1, p. 197-218, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UFT. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras*. 2009.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 51, n. 1, p. 77-98, jan./jun. 2012.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. New York: Longman, 1988.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 15, v. 2, p. 457-480, dez. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p.125-133.

WATERS, A. Trends and issues in ELT methods and methodology. *ELT Journal*, v. 66, n. 4, p. 440-450, 2012.

WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 11-38.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Realização da Pesquisa na
Universidade



Universidade Federal de Goiás
 Faculdade de Letras
 Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística



Esta instituição, na figura de seu corpo diretor, está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após serem esclarecidos sobre as informações a seguir, no caso de aceitarem fazer parte do estudo, assinem ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas pertence à instituição e a outra, à pesquisadora responsável. Em caso de recusa, não haverá nenhuma forma de penalidade, ônus ou constrangimento. Em caso de dúvida, há duas instâncias, além da pesquisadora, que podem ser acionadas: o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, pelo telefone (62) 3521-1136, ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelos telefones (62) 3521-1075 ou (62) 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-histórico-cultural: as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado

Pesquisador Responsável: Paula Graciano Pereira

Professor Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (63) 8136-6699

Endereço eletrônico para contato: paulagraciano@gmail.com

- ◆ **A pesquisa tratará das experiências vivenciadas por alunos da graduação em letras Português-Inglês e terá como foco as atividades realizadas na disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV, que consistirão de: discussões teóricas empreendidas nas aulas na universidade; elaboração de projetos e planos de aula; regência de aulas de inglês em turmas do Ensino Médio nas escolas-campo.**
- ◆ **Serão utilizados como instrumentos de pesquisa: observação e gravação em áudio e/ou vídeo das aulas teóricas e práticas; entrevistas; sessões de discussão; trabalhos escritos realizados pelos participantes para a disciplina supracitada.**
- ◆ **Os nomes e informações pessoais dos participantes serão omitidos na pesquisa, assegurando o sigilo. O consentimento pode ser retirado a qualquer momento sem que isso venha a causar nenhum ônus ou constrangimento a nenhuma das partes.**
- ◆ **A pesquisa que será realizada tem muito a contribuir no processo de formação profissional do professor, uma vez que possibilitará o contato direto e ativo com a pesquisa acadêmica e a oportunidade de conscientização, reflexão e mudança da prática pedagógica.**

- ♦ **A coleta de dados será desenvolvida no primeiro semestre de 2010, e será transformada em uma tese de doutorado, a ser defendida até 2013.**

Paula Graciano Pereira

- ♦ **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Nós abaixo assinados, membros e representantes da direção e coordenação desta instituição, concordamos em participar do estudo “Construindo sentidos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês: experiências de alunos-professores em formação inicial”. Fomos devidamente informados e esclarecidos pela pesquisadora Paula Graciano Pereira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de nossa participação. Foi-nos garantido que podemos retirar nosso consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou constrangimento.

Araguaína, ____ de _____ de _____.

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite da instituição em participar.

Testemunhas:

Nome: _____ **Assinatura:** _____

Nome: _____ **Assinatura:** _____

APÊNDICE B
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Realização da Pesquisa na
Universidade



Universidade Federal de Goiás
 Faculdade de Letras
 Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística



Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, pelo telefone (62) 3521-1136, ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelos telefones (62) 3521-1075 ou (62) 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-histórico-cultural:** as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado

Pesquisador Responsável : Paula Graciano Pereira

Professor Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (63) 8136-6699

Endereço eletrônico para contato: paulagraciano@gmail.com

- ◆ **A pesquisa tratará das experiências vivenciadas por alunos da graduação em letras Português-Inglês e terá como foco as atividades realizadas na disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV, que consistirão de: discussões teóricas empreendidas nas aulas na universidade; elaboração de projetos e planos de aula; regência de aulas de inglês em turmas do Ensino Médio nas escolas-campo.**
- ◆ **Serão utilizados como instrumentos de pesquisa: observação e gravação em áudio e/ou vídeo das aulas teóricas e práticas; entrevistas; sessões de discussão; trabalhos escritos realizados pelos participantes para a disciplina supracitada.**
- ◆ **Os nomes e informações pessoais dos participantes serão omitidos na pesquisa, assegurando o sigilo. O consentimento pode ser retirado a qualquer momento sem que isso venha a causar nenhum ônus ou constrangimento a nenhuma das partes.**
- ◆ **A pesquisa que será realizada tem muito a contribuir no processo de formação profissional do professor, uma vez que possibilitará o contato direto e ativo com a**

pesquisa acadêmica e a oportunidade de conscientização, reflexão e mudança da prática pedagógica.

- ♦ A coleta de dados será desenvolvida no primeiro semestre de 2010, e será transformada em uma tese de doutorado, a ser defendida até 2013.

Paula Graciano Pereira

- ♦ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Construindo sentidos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês: experiências de alunos-professores em formação inicial”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Paula Graciano Pereira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou constrangimento.

Goânia, ____ de março de 2010.

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas:

Nome: _____ **Assinatura:** _____

Nome: _____ **Assinatura:** _____

APÊNDICE C

Questionário



Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Letras



Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Por favor, responda às perguntas abaixo e devolva este questionário completo ao aplicador.

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Pseudônimo: _____
4. Naturalidade: _____
5. Caso não seja Araguainense, há quanto tempo reside na cidade? _____
6. Quais atividades profissionais você exerce atualmente?

7. Quando você começou a estudar inglês?

8. Você fez/faz algum curso de inglês?

9. Como você avalia seu nível de proficiência na língua inglesa?

() Básico () Intermediário () Avançado () Fluente

10. Você possui alguma experiência como professor? Se sim, de quais disciplinas e por quanto tempo?

APÊNDICE D

Amostra de entrevista

Primeira entrevista – realizada em 03 de março de 2010.

Pesquisadora: Boa noite, gente! Tudo bem com vocês? Como foram as férias?

Bernardo: Curtas. ((risos))

Boris: Tudo bem. Mas seria melhor se a gente pulasse direto para julho. ((risos))

Pesquisadora: Mas que ansiedade é essa? Por que você quer pular o semestre inteiro?

Boris: Para formar logo! Esotu doído para terminar isso!

Bernardo: Nem me fale.

Pesquisadora: Mas por que vocês querem terminar logo?

Bernardo: O Boris vai embora.

Boris: Eu vou para Sampa. Vou morar com meu irmão.

Pesquisadora: Seu irmão faz o que lá em São Paulo, Boris?

Boris: Ele é cartunista e agora montou um trampo com caricatura. Está ganhando bem! A empresa dele está dando certo. Eu vou pra lá trampar com ele.

Pesquisadora: Essas coisas de caricatura dão dinheiro mesmo? Não entendo nada disso.

Boris: Dá uma grana boa. Muita gente procura para fazer camiseta, quadro. E também muita empresa para fazer brinde, produtos personalizados. Rende uma grana.

Bernardo: Melhor do que professor, com certeza!

Pesquisadora: Mas aqui no Tocantins professor não ganha tão mal, não, Bernardo.

Bernardo: Mas também não ganha bem.

Boris: Se você quer ganhar bem, então escolheu a profissão errada, meu jovem. Porque professor nunca vai ficar rico. ((risos))

Bernardo: E você acha que eu não sei?! Minha mãe fala isso na minha cabeça toda vez que ela liga. “Volta para cá. Aqui, em uma semana, você ganha o que demora um mês aí para ganhar.” ((imitando voz feminina, com tom pejorativo))

Pesquisadora: E por que você não volta?

Bernardo: Para fazer o que lá? Ser entregador de pizza? Trabalhar em supermercado igual eu trabalhava? Não quero essa vida para mim, não. Aqui eu tenho muito mais chance de ser alguém na vida. Lá eu vou ser sempre imigrante. Aqui eu sou alguém. Lá eu nunca ia fazer uma faculdade. Pode até ganhar mais dinheiro. E ganha mesmo! Mas trabalha para morrer e é uma vida de cão.

Boris: É, mas eu quero é ganhar dinheiro! Então eu vou para Sampa ver no que dá.

Pesquisadora: E o que vocês esperam desse semestre? É o último período da faculdade...

Boris: Que passe rápido! ((risos))

Bernardo: É nós! Toca aí! ((risos. Batem as mãos.))

Pesquisadora: Além disso.

Bernardo: Eu espero que seja mais tranquilo que o período passado. Agora tem todos os professores, não vai ser mais aquele sofrimento sem professor. Depois tem que correr com a matéria, trabalho... aquele desespero. O povo fala que o 8º período é mais *light*.

Boris: Ah, sei não, viu... Você não lembra as meninas?

Bernardo: Mas é porque ficou sem professor aí virou aquela bagunça.

Pesquisadora: E o estágio? O que vocês esperam do estágio?

Boris: Tranquilo. Normal.

Bernardo: Ensino médio é bem mais de boa. Não é menino. É mais fácil.

Boris: É tudo adolescente. Mesma coisa.

Bernardo: Mas, tipo, segundo, terceiro ano, os meninos já têm uma cabeça melhor. Não é aquele nhen nhen nhen de menino.

Pesquisadora: Vocês já definiram onde vão fazer o estágio?

Boris: Lá no CEM. Nós já conversamos lá.

Bernardo: Vai poder pegar quantas turmas de inglês?

Pesquisadora: No máximo duas.

Bernardo: Aff... ((expressão de descontentamento)) São 21 aulas, né? Vai demorar...

Pesquisadora: Mas por que você quer correr com o estágio?

Bernardo: Para acabar logo. Tem o estágio de português também. Tem literatura inglesa.

Pesquisadora: Mas se pegar muitas turmas, não dá tempo de vocês planejarem e desenvolverem um trabalho. Dá 3 aulas em cada turma e pronto. Não dá para desenvolver nada.

Bernardo: Eu sei, mas pelo menos acaba logo.

Boris: É assim, meu amigo. Fazer o quê? O que eu acho pesado é ter que fazer os dois estágios juntos.

Pesquisadora: O que pesa mais, Boris?

Boris: Para mim é o inglês, porque eu tenho que preparar muito, estudar as pronúncias, as regras. Mas fazer os dois ao mesmo tempo... Português é mais tranquilo.

Pesquisadora: Por quê? Qual a diferença?

Boris: Português é mais texto. A gente prepara mais os textos, exercícios, gênero. Tem que pesquisar mais os gêneros. Inglês é mais estudar as palavras.

Bernardo: Inglês é mais fácil de preparar a aula, eu acho.

Boris: Porque você sabe.

Bernardo: Não, mas estou falando, assim a aula de inglês, o plano de aula. Português é mais gênero, tem que escolher os textos, fazer a proposta da unidade didática, é muito mais complexo. Inglês é mais simples. Só pega lá o tema, *simple past*, e prepara a aula.

Boris: Mas inglês tem que criar o material, inventar.

Bernardo: Pega da internet! ((risos))

Boris: Mas até para pegar da internet tem que saber. Tem que ser materiais interessantes para os alunos. Dinâmicas, jogos... Ter ideia para o plano de aula é o que eu acho mais difícil.

Pesquisadora: E você, Bernardo?

Bernardo: Eu acho mais difícil português. Inglês é vocabulário, gramática. Português é mais interpretação, gêneros. Eu acho mais difícil.

Pesquisadora: Em inglês vocês também não trabalham com interpretação e gêneros textuais?

Bernardo: Sim, mas é bem diferente. Inglês é mais interpretação do texto mesmo, perguntas, vocabulário.

Boris: O plano de aula de inglês é mais detalhado. Português é mais fácil.

Bernardo: Só que português o estágio é mais pesado. Tem que fazer pesquisa. Aí fazer os dois juntos pesa demais. É muita aula.

Pesquisadora: E, quando vocês se formarem, vocês pretendem ser professores de português ou de inglês?

Boris: De nada! Quero ser professor não! Quero ganhar dinheiro! ((risos))

Bernardo: Você vai embora para São Paulo ficar rico lá. ((risos))

Pesquisadora: Mas você pode ser professor em São Paulo, Boris. Em qualquer lugar.

Boris: Neeem!!! ((bate na mesa com a mão fechada)) Quero ser professor não!

Pesquisadora: Então para que você está fazendo Letras, licenciatura?

Boris: Eu queria fazer Ciência da Computação, mas não tem. Aí eu pensei: eu gosto de inglês. Não sei, mas gosto. E computação é tudo em inglês. E eu gosto de literatura também. Então era o curso que tinha mais a ver comigo.

Pesquisadora: E você, Bernardo? Por que você decidiu fazer Letras?

Bernardo: Porque eu não queria trabalhar em supermercado para o resto da vida! ((risos))

Pesquisadora: Como assim?

Bernardo: Eu terminei *high school* e não tinha condições nunca de fazer *college*. É mais de 100 mil dólares! Então eu resolvi voltar para fazer faculdade aqui, que é de graça.

Pesquisadora: E por que Letras?

Bernardo: Quando eu cheguei, eu arrumei emprego numa escola em Palmas. Só de falar que você morou nos EUA você já arruma emprego em escola de inglês. Daí eu juntei as duas coisas.

Pesquisadora: E você pretende continuar sendo professor de inglês? Ou você vai se rebelar como o Boris? ((risos))

Bernardo: Professor de inglês assim, em escola, não.

Pesquisadora: Por que não?

Bernardo: Primeiro, porque eu não quero ficar nessa a vida inteira. Eu quero evoluir, crescer na vida. Escola de inglês é bom, paga razoavelmente bem, mas... É tipo um bico.

Pesquisadora: Como assim bico? Não é fixo, não?

Bernardo: É. Mas, assim, não é aquela coisa mesmo, estabelecida. Todo mundo que está ali, é até arranjar uma coisa melhor. No meu caso, por exemplo, a dona sabe que eu estou lá só até terminar a faculdade. Ela me paga no fim do mês e pronto. Entendeu? Ela sabe que eu não vou ficar lá.

Pesquisadora: E o que você pretende, então?

Bernardo: Eu quero fazer um mestrado, dar aula em faculdade.

Pesquisadora: Que bom! Aqui agora tem o mestrado.

Bernardo: É, mas não tem ninguém de inglês. Estou pensando em fazer um projeto... Não sei ainda... Tem que pensar.

Pesquisadora: Bom, gente, muito obrigada pela conversa.

APÊNDICE E

Amostra de transcrição de aula teórica

Aula ocorrida no dia 04 de março de 2010, na UFT.

Pesquisadora: Bom, então agora vamos trabalhar um pouco, né? Eu gostaria que vocês se dividissem em duplas ou em grupos de três. Eu vou colocar uma perguntinha aqui no quadro, bem fácil, e vocês têm 5 minutos para discutir em dupla e responder. Ok?

Ana: É para entregar?

Pesquisadora: Não precisa. Só pensa aí, discute a resposta, e depois nós vamos abrir para a sala toda e cada dupla fala sua resposta. Vamos lá?

((Os alunos se dividem. Pesquisadora escreve no quadro: “Professor, por que a gente tem que estudar inglês?”.))

Bernardo: Facinho, né? Que mais? Quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha?

((Vários alunos riem.))

Pesquisadora: Imaginem o seguinte: é seu primeiro dia como professor, você está lá na sala dando sua aula e aí um aluno te pergunta isso ((aponta para a pergunta escrita no quadro)). Como você responderia? Discutam aí com o colega e depois a gente abre a discussão.

((Boris e Bernardo se juntam para realizar a tarefa.))

Bernardo: O menino me pergunta isso, eu respondo: “Boa pergunta! O que você acha?” ((risos))

Boris: Boa, Bernardo! Devolve a pergunta pra ele. Faz ele pensar.

Bernardo: Nada, isso é estratégia. Quando você não tem resposta, devolve a pergunta. ((risos))

Boris: Eu lembro daquela aula dos PCN, que teve essa mesma discussão.

Bernardo: Pois é, e até hoje eu não sei a resposta.

Boris: É muito difícil responder isso. A gente sabe, mas para falar assim...

Bernardo: São muitos fatores. As razões óbvias: se comunicar com estrangeiros, viajar, vestibular, mercado de trabalho.

Boris: Mas se você responde isso, o aluno rebate na hora. Ele não vai viajar para fora, não conhece nenhum estrangeiro.

Bernardo: É muito distante da realidade dele.

Boris: Espera aí, vamos fazendo uma lista aqui dos argumentos que a gente pode usar. Responder isso aí assim na lata...

Bernardo: Precisa escrever não. Vamos só pensando e falando os argumentos.

Boris: O mercado de trabalho é um bom argumento. Quem sabe inglês tem mais oportunidade, empregos melhores, salário melhor.

Bernardo: É, mas só saber inglês não adianta. Tem que ter mais qualificação profissional.

Boris: Claro, mas já abre muitas portas.

Bernardo: O que eu não gosto é aquela história “o mercado hoje exige inglês”. Exige nada.

Boris: Depende da área. Se for na área de informática, por exemplo, exige. Turismo, aviação.

Bernardo: São áreas específicas. No geral não precisa. Vamos pensar em termos práticos. Para que as pessoas usam o inglês no dia a dia?

Boris: Tirando por mim, inglês é importante para o meu trabalho. Quem mexe com informática precisa de inglês. É tudo em inglês: os sistemas, as configurações, tudo.

Bernardo: No seu caso é.

Boris: Tem muita coisa que depende de inglês. Informática, que eu já falei, quem mexe com máquina... equipamento... A máquina de *xerox*, é tudo em inglês o *menu*.

Bernardo: É, quem trabalha com máquina... Manual também é quase tudo em inglês.

Boris: A gente pode falar também, assim, sobre a importância de saber inglês. Principalmente para quem é estudante, o inglês pode ajudar muito. Pesquisa na internet, informação...

Bernardo: No ensino médio tem um argumento forte que é o vestibular. O menino precisa aprender inglês para passar no vestibular.

Boris: É. Mas você está esquecendo de duas coisas. Primeiro: nem todos vão fazer vestibular. Aliás, é a minoria. E segundo: a maioria escolhe espanhol, porque acha mais fácil.

Bernardo: Sem contar que na escola não aprende nada. Só aprende mesmo quem quer, quem gosta. Quem quer, quem gosta aprende por vontade própria mesmo.

Boris: Eu, particularmente, gostava de pegar as músicas e traduzir, por conta própria. Eu queria saber o que significava. Gostava da música, mas queria saber o conteúdo das letras.

Bernardo: Esse é um argumento válido. A pessoa que não sabe inglês perde muita coisa. Música, seriado, filme. Coisas boas que a pessoa deixa de conhecer.

Boris: Computador também. Eu tiro pela minha mãe. Aparece qualquer coisa em inglês no computador, ela acha que é vírus. Fica doidinha!

Bernardo: Em computador pode inserir também a internet.

Boris: A internet é um universo. Infinito. E a maioria esmagadora do conteúdo da *web* é em inglês. E também a própria navegação.

Bernardo: Eu baixo tudo: música, filme, série.

((Os participantes falam sobre seus seriados e filmes favoritos.))

Pesquisadora: Pessoal, o tempo está acabando. Mais 1 minutinho só, ok?

Bernardo: Bora voltar aqui.

Boris: Eu penso assim... Como professor, você tem que fazer o aluno enxergar a importância da matéria que você dá. Matemática, Português, eles consideram importante.

Bernardo: Nem Português! Se eles considerassem importante, eles estudavam, davam valor. Eles só consideram importante o que eles acham difícil: Matemática, Física...

Boris: Mas não estou falando da matéria em si, na escola. Estou falando, assim, na vida dele.

Bernardo: Piorou! Na vida, eles só dão importância para futebol.

Boris: Então. Na minha opinião, você tem que fazer o aluno relacionar as coisas com a vida dele.

Pesquisadora: Vamos lá, gente? Vamos abrir a roda.

((Alunos formam um círculo com as carteiras.))

Pesquisadora: Então, eu sou a aluna que perguntou. Como vocês me responderiam?

((Longo período de silêncio.))

Pesquisadora: Eu sei que essa é uma pergunta muito difícil. Muito mesmo. É claro que a gente não tem uma resposta pronta para dar para o aluno. Até porque não existe UMA resposta. Mas vamos pensando aqui, juntos. Quais são as razões pelas quais a gente, nós mesmos aqui, estudamos inglês?

Júnior: O que a gente discutiu aqui foi que, assim, a gente deve fazer o aluno ver que o inglês faz parte da vida dele, mesmo sem ele perceber, às vezes. Mostrar que eles já usam muitas palavras em inglês no dia-a-dia.

Pesquisadora: Mas se for pegar por esse lado, fica parecendo que é só saber palavras.

Júnior: Não, não é isso. É, assim, mostrar para ele que o inglês é parte da vida dele, que é importante ele saber.

Fabício: Mostrar que saber inglês pode ajudá-lo mais tarde na vida.

Bernardo: Mas como você pode mostrar para o menino que saber inglês pode ajudá-lo... na vida?

Elizabeth: Você tem que pegar por alguma coisa que ele gosta. Vídeo game, computador, é tudo em inglês.

Artemísia: Mas se você fala que ele tem que saber inglês para jogar vídeo game... ele já joga mesmo sem saber.

Elizabeth: Mas vai entender melhor. Tem que começar pelo que ele gosta, aí depois vai evoluindo.

Boris: Mas eu acho isso meio estranho. Porque... será que é isso mesmo? O menino estudar só para saber entender um vídeo game?

Elizabeth: Não é só isso. Você não entendeu. Eu disse que começa partindo daí. Você vai levando o aluno a ter consciência que inglês faz parte da vida dele...

Bernardo: Mas eu não acho que isso é fazer parte da vida, não.

Elizabeth: Claro que é. Tudo hoje em dia é em inglês. Nome de loja, programa de televisão, os vídeo games que eles gostam, computador. A gente vive cercado pelo inglês.

Bernardo: Mas ele só está cercado de coisas em inglês, ele não faz nada. Não é porque você está exposto que aquilo faz parte da sua vida. Eu sou cercado por sertanejo, mas não é parte da minha vida. Graças a Deus!

Pesquisadora: Eu gostaria que a gente prestasse mais atenção nisso que a Elizabeth e o Bernardo falaram. Você usou uma palavra, Beth, “cercado”. O que significa “estar cercado”?

Elizabeth: Hoje em dia a gente está rodeado de coisas em inglês. A gente vê inglês em todos os lugares.

Pesquisadora: Vamos pensar mais sobre a expressão que você usou: “estamos cercados”.

Júnior: ((imita uma voz grave)) Mãos na cabeça! Vocês estão cercados! ((todos riem))

Pesquisadora: Brincadeiras à parte, o que o Júnior falou faz sentido, não faz, não? Para que serve uma cerca?

Elizabeth: Cercar, limitar, proteger.

Pesquisadora: Você está pensando como quem está do lado de dentro. E para quem está do lado de fora?

Artemísia: Proibir a pessoa de ultrapassar aquele ponto, de entrar.

Bernardo: A cerca protege quem está dentro e inibe quem está fora.

Boris: Nossa, que viagem! O inglês é uma cerca!

Bernardo: Quem está dentro fica de boa, quem está fora fica excluído.

Pesquisadora: Pois é, e quem é que está dentro e fora?

Artemísia: Quem sabe está dentro. Quem não sabe está fora.

Pesquisadora: Então o que a gente pode concluir disso? Por que é importante saber inglês?

Júnior: Para estar dentro, não ficar excluído.

Pesquisadora: E o menino lá da escola pública, geralmente ele está dentro ou fora?

Bernardo: Fora. Quase sempre está fora. Esse é o problema.

Boris: Mas tipo, nos próprios PCN falam isso, sobre inclusão social e tal.

Pesquisadora: O que os PCN falam, Boris?

Boris: Esse lance de inclusão social. Mas também os próprios PCN excluem, né? Porque lá mesmo fala que tem que ter inclusão social, no mercado de trabalho, mas diz para focar só o ensino de leitura.

Pesquisadora: Nós discutimos bastante sobre isso no semestre passado, né? Então, pensando que a língua inglesa pode ajudar quem sabe, como Fabrício disse, e pode, também, atrapalhar quem não sabe, vamos focar na parte do ajudar. Como ela pode ajudar a pessoa que sabe inglês?

Boris: A gente estava comentando aqui sobre a internet. A internet é um universo, é um mundo de informação. Quem sabe inglês tem muito mais acesso a isso tudo. A gente até comentou aqui de questões, assim, simples, de gosto pessoal mesmo. Tipo, baixar músicas, filmes.

Bernardo: Mas pra quem não sabe inglês, é um uso muito limitado. Não tem acesso a nem 10% do que a internet oferece.

Gertrudes: E também, na internet você pode interagir com pessoas de vários lugares.

Rebeca: Na internet você pode conhecer pessoas de vários lugares, países diferentes. Precisa do inglês para se comunicar. Eu conheço história de pessoas que se conheceram pela internet, namoraram e casaram.

Bernardo: Então vai aprender inglês para arranjar namorado na internet? Oxente!

Rebeca: Só tô dando um exemplo.

Artemísia: É, mas também a gente não pode esquecer que a internet não é uma coisa acessível a todo mundo. Muitos alunos não têm computador.

Fabrício: Mas tem na escola, vai em *lan house*...

Artemísia: É, mas você não pode colocar, assim, que é importante saber inglês para navegar na internet, porque muitos nunca nem entraram na internet. Não dá para colocar isso como principal argumento, não.

Fabrício: Eu não concordo não. Esses meninos todos vão em *lan house*.

Pesquisadora: Vamos pensar, então, em outros argumentos. Ainda tendo em mente aquilo que o Fabrício falou, que saber inglês ajuda na vida da pessoa, como a gente pode mostrar para o aluno que isso é verdade?

Fabrício: Hoje em dia o mercado de trabalho exige que a pessoa saiba informática, inglês. Para ter um bom emprego, tem que ser qualificado.

Júnior: É claro que saber inglês ajuda na vida da pessoa! Lógico que sim! Você tem muito mais chances de conseguir um bom emprego, ter um bom salário.

Bernardo: Mas... Se eu digo para o menino que ele tem que aprender inglês para conseguir um bom emprego... Se fosse assim professor de inglês era rico!

Júnior: Deixa de ser do contra, Bernardo! Você mesmo, você tem um bom emprego porque sabe inglês. Se não soubesse, ia estar trabalhando de quê?

Boris: Calma, gente. Acho que não foi bem isso que o Bernardo quis dizer. Saber inglês não garante que a pessoa vai ter um bom emprego.

Júnior: Não garante, mas ajuda. Ela já tem uma vantagem, já sai na frente no mercado de trabalho.

Pesquisadora: Então vamos pensar, agora, juntos. Pensando aqui em Araguaína, que postos de trabalho, que empregos exigem do trabalhador que ele saiba inglês?

Bernardo: Tirando professor de inglês, nenhum diretamente.

Júnior: Recepcionista, garçom, quem trabalha em hotel, quem atende o público.

Pesquisadora: Essa é a realidade de Araguaína?

Fabrício: Infelizmente não. Não é cidade turística.

Bernardo: Mas, por outro lado, você vai limitar o aluno só às possibilidades que Araguaína oferece? Quem disse que ele vai viver aqui para sempre?

Júnior: Profissões melhores exigem sim que a pessoa saiba inglês. Médico, engenheiro, pesquisador precisam ler em inglês, estudar. Vocês estão pensando só em profissão de pobre.

Fabício: Você que falou as profissões.

Pesquisadora: Então o que a gente pode concluir é que é muito difícil responder a essa pergunta. Mas também é muito importante pensar sobre ela. Nós não podemos ser professores sem pelo menos pensarmos sobre a relevância daquilo que estamos ensinando. Claro que o objetivo não era que vocês tivessem uma resposta definitiva, mas fazer a gente pensar sobre isso. Nós chegamos a muitos argumentos aqui: a interação com pessoas diferentes, o acesso à informação, o mercado de trabalho... e existem muitos outros. Mas o que eu gostaria de chamar mais a atenção é para o fator da inclusão ou exclusão. O aluno da escola pública, em geral, já está excluído de muitas coisas e a língua inglesa pode ser, por um lado, mais uma coisa que vai torná-lo mais excluído ainda, ou pode, por outro lado, possibilitar que ele esteja do lado de dentro da cerca.

Bernardo: E aí? Ele estando do lado de dentro da cerca...

Boris: Ele estando do lado de dentro da cerca, ele tem muito mais opções de vida, de poder agir de diversas formas.

Pesquisadora: Então vamos pensar sobre isso. E, para a aula que vem, o texto já está na xerox e o roteiro de leitura também. Vocês vão responder por escrito às perguntas e entregar na próxima aula. Aí nós vamos discutir em sala.

((A aula termina. Alguns alunos fazem perguntas sobre a tarefa e comentários sobre as férias.))

APÊNDICE F
Amostra de transcrição de aula prática

Aula ocorrida no dia 06 de maio de 2010, no 2º ano D.

((Prof. entram. Bernardo está vestindo uma camisa do São Paulo Futebol Clube.))

A1: Oba, aula vaga.

Bernardo: Aula vaga, né?

A1: Vai ter que copiar?

Bernardo: Vamos começar, né?

A2: É doido.

Profa.: Cadê o trabalho de grupo?

Boris: Vai ter mais um sinal para entrar, vai?

A2: Sei não, era aula vaga a última.

((Alunos entrando e arrastando carteiras.))

A3: Professor, vou pegar o livro ali.

Bernardo: Não... tem problema.

Boris: Cadê a galera do fundo?

A4: Galera está para o recreio.

((Vários alunos entram na sala.))

Boris: Ainda tem mais um sinal para bater?

A5: Ainda está no recreio.

A6: É porque vocês deixam entrar, aí eles demoram.

A1: Certeza se o Flamengo tivesse ganhado tu estava aí ((expressão facial de triste.))

Bernardo: O que tu acha? O importante é...

A1: Tu acha que ficar no empate é vantagem.

Boris: Uma pergunta.

((Alunos falando ao mesmo tempo.))

Boris: Uma pergunta sobre futebol aqui.

((Alunos se calam.))

Boris: O que é que nós vimos na aula passada?

((Todos riem.))

A3: Sei não.

A1: O Messi.

Boris: Qual era o conteúdo?

As: Comparação.

Bernardo: Comparação de quê?

As: De igualdade.

Boris: E mais alguma coisa.

A8: Comparação de superioridade.

Boris: Como é de igualdade?

A1: Deixa a gente lembrar.

Boris: Como é de igualdade? Como que ficava aqui? Fulano é tão rico quanto o quê?

A1: Quanto o Messi.

Bernardo: Quem lembra?

A1: Fulano é tão rico quanto o Messi.

Bernardo: Esqueceram já?

A2: Dá para lembrar não.

((Aluno levanta a mão.))

Boris: Fala aí.

A3: Olha lá.

((Alguns alunos riem do colega.))

Bernardo: Messi is...

A4: Messi is as tall as Weydyson.

As: W-A-Y-D-Y-S... Dois 'S'.

Boris: Só um ou dois?

A1: Só um.

A2: Dois. Um dele e um meu.

((Alunos riem.))

A1: É só um. É só um.

Boris: Lembraram aí?

As: Ahan.

A4: Está errado. É só um 'as'.

A1: Está certo. É da pessoa ali.

Boris: Olha aqui a comparação. 'As' – adjetivo – 'as'. E a outra? Essa aqui é de igualdade. Igualdade. E a outra, como é?

A1: Superioridade.

Boris: Como que a gente fala que o Messi é mais alto que o Weydyson?

A1: É não, é não.

A3: O professor está calado hoje.

Bernardo: Vocês brigaram tanto comigo. Eu vou deixar você brincarem um pouquinho aí.

Boris: Ninguém se lembra, gente?

A5: Não, eu não estou entendendo como é.

Professora supervisora: O que, moço?

Boris: Olha, aqui está falando que o Messi é tão alto quanto o Waydyson. E para falar que o Messi é mais alto?

A5: Para falar que ele é mais alto?

Boris: Messi is...

A5: Tall...

A6: O que é Messi?

A1: O que é Messi?!!

A2: É um perna de pau que tem aí. De um timinho lá.

A3: É o Messi!

((Boris escreve a sentença comparativa no quadro.))

Boris: Gente, o que é tall?

As: Alto.

Boris: O que aconteceu aqui?

A2: Acrescenta o –er.

A4: Põe –er.

Boris: Tirou o 'as'. E o que mais?

A5: Colocou o –er.

Boris: E isso aqui? ((aponta para 'than' escrito no quadro. Aponta as palavras da frase e fala a tradução)) Messi é mais alto...

A1: Do que o Weydyson.

A2: Do quê.

A5: Eu sou fã do Romário.

Bernardo: Cadê o mais?

A4: O mais está no canto.

Boris: Na forma aqui, como é que forma? Adicionou –er e than.

A1: Than.

A2: Than.

((Alunos repetindo a pronúncia do professor.))

A4: Ele é vascaíno.

A6: O Pato é mais bonito que o Messi.

A1: Ave Maria!

A2: Olha o nome, Pato.

A3: É nome não.

A6: O Pato é muito mais bonito!

A5: O Messi é feio demais!

A6: Luciano, como é que fica?

((Alunos tentam formar a frase. Boris vai escrevendo.))

A1: Está errado.

As: Pato is...

Boris: Tem como colocar –er?

A6: Não pode por –er.

((Alunos discutindo a frase, falando ao mesmo tempo.))

A6: Como é, Luciano?

Bernardo: Messi é mais feio que o Pato.

Boris: Messi is uglier than Pato. O que mudou aqui agora?

A1: Mudou o nome, a frase.

A6: Mudou o –er.

Bernardo: Por quê?

A6: O –er lá.

A8: Trocou o -y pelo –ier.

A6: Colocou –i e o –er.

A4: Mudou o verbo.

A1: Oxe! Verbo?

A4: Geografia sei não. ((risos))

Bernardo: Olha bem aqui. Para acrescentar o –er em adjetivos terminados em –y, você tira o –y e acrescenta o –i. Aí fica –ier, tá?

A5: Se fosse uma vogal antes trocava não.

Bernardo: Se fosse uma vogal antes não, só acrescentava –er.

A1: Então é só consoante.

Bernardo: Isso.

((Bernardo escreve no quadro: *Juliana Paes is uglier than Preta Gil.*))

A7: É não!

Bernardo: Não?

A1: Não! Nunca!

A2: É. É sim, menino!

Boris: É ou não?

((Todos respondem ao mesmo tempo))

A1: Que dia que uma preta é mais bonita que uma branca?

A5: Olha o racismo! Olha o racismo!

A3: Nossa, falou o albino da sala, né?

Bernardo: Presta atenção na frase. Eu estou dizendo que a Juliana Paes é mais FEIA que a Preta Gil. Não o oposto.

A1: Então! Vê lá! Ela é mais feia?

Bernardo: A Juliana Paes.

A1: Oxe!

A4: A Juliana não é bonita, não.

A1: A Juliana é bonita sim!

A2: É linda!

A5: É a mais bonita do Brasil.

A9: Juliana Paes é a boa!

A1: Esse professor é um cara meio doido.

Bernardo: Por que eu acho ela feia?

Boris: Concordam ou não concordam com a frase?

((quase todos os alunos respondem “não” ao mesmo tempo))

A9: A Juliana Paes não é feia!

Bernardo: Não, eu não estou dizendo que ela é feia. Estou dizendo que ela é mais feia que a Preta Gil.

A1: Ela é menos feia.

A9: Juliana Paes é a boa.

A5: Juliana Paes é feia, moço.

Boris: Quem, a Juliana ou a Preta Gil?

A5: A Juliana. A Preta Gil eu queria na hora!

A1: Ele é gay, moço!

Bernardo: Qual o problema de achar a Preta Gil mais bonita que a Juliana?

A1: Olha o nome!

A3: Porque ela é gorda!

Boris: Ela é o quê?

A1: É porque ela é preta.

A9: Ela não é preta!

A6: Não é preta, mas é gorda!

Boris: Quer dizer então que mulher negra não é bonita? Nem as gordinhas? Qual é o padrão de beleza que nós temos?

Bernardo: O que é uma mulher bonita?

A4: Loira!

Boris: Como seria a mulher perfeita?

Vários alunos: SEIOS GRANDES!

Bernardo: Se a comissão de frente é grande, então a Preta Gil é mais bonita que a Juliana Paes.

((período de silêncio))

A1: Ela tem peito grande porque é gorda!

Boris: Vamos lá, vocês vão falando como é a mulher perfeita e eu vou desenhar aqui no quadro.

A4: Loira! Cabelo liso!

A5: Seios grandes, cintura fina.

A6: Olho verde!

((Boris termina o desenho))

Boris: Cadê essa mulher?

A1: Lugar nenhum!

A2: Está na Espanha!

((Todos riem.))

A3: Na Europa! Em São Paulo!

((Bernardo escreve no quadro, com letras bem grandes, a palavra *PHOTOSHOP*)).

((período de silêncio))

Boris: Me dá, agora, outro exemplo de frase de comparação de superioridade.

A1: *Luan Santana is more gay* que o Serginho do BBB. ((Vários alunos riem.))

Bernardo: ((Escreve no quadro *taller – gayer*.) *Taller – gayer*, adjetivo curto.

A1: *Luan Santana is gayer than* Serginho do BBB.

A2: Bicha! Viado!

A1 e A3: [Deus me livre! Sai fora, heim!

((Muitos alunos falam ao mesmo tempo. Alguns dizem palavras.))

Bernardo: Vocês sabem o que é homofobia?

((Muito barulho. Alunos falam ao mesmo tempo. Alguns alunos gritam palavras. Bernardo tenta falar, mas sua voz é encoberta pelas dos alunos.))

A4: Os gays se desvalorizam na esquina.

Bernardo: ((Falando alto.)) Vocês estão confundindo homossexualidade com prostituição.

((Boris intervém e pede aos alunos que se acalmem e façam silêncio para que a aula continue.))

A5: Deus criou o homem e a mulher.

A6: Quem garante que foi Deus que criou? ((gritando))

((Discussão e gritos. Todos querem falar.))

A5: Na Bíblia está escrito...

((Todos se calam para ouvir o aluno.))

A5: Deus criou o homem e a mulher e aquele que for afeminado está contra a lei de Deus.

Bernardo: E as outras religiões que não seguem a Bíblia?

Boris: Pessoal, existe uma diferença entre concordar e respeitar. A gente pode até não concordar com uma coisa, mas tem que respeitar.

((O sinal toca e a aula termina.))

APÊNDICE G
Amostra de notas de campo

Nota de campo referente à aula ocorrida no dia 29 de abril de 2010 no 2º ano D.

Descrição da aula	Comentários da pesquisadora
<p>Professores entram na sala. Alunos entram em seguida.</p> <p>Boris e Bernardo cumprimentam os alunos.</p> <p>Boris pergunta o que os alunos se lembram da aula passada. Alunos respondem que não se lembram de nada.</p> <p>Boris relembra os alunos que na aula passada eles estudaram os comparativos. O professor elicia alguns exemplos de frases com comparativo de igualdade. Ele fala para os alunos duas pessoas para que eles façam a frase comparando-as. Exemplos de frases ditas pelos alunos:</p> <p><i>Jô Soares is fatter than Faustão.</i> <i>Tiririca is as ugly as Chico Doido.</i></p> <p>Quando os alunos cometem erros, Boris os corrige.</p> <p>Bernardo diz que hoje a aula terá uma tarefa diferente, uma competição entre dois grupos sobre o conteúdo estudado.</p> <p>Boris pede que a turma se divida em 2 grupos para participarem de uma gincana. Ele explica as regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cada grupo deverá selecionar um representante, que virá à frente para escolher as palavras e escrever a frase no quadro; - em uma caixinha, há tiras de papel com nomes de pessoas e um adjetivo. O representante deve pegar uma tira e escrever uma frase, em inglês, utilizando o adjetivo para comparar as pessoas que estão no papel (comparativo de igualdade); - todos do grupo podem consultar seus materiais e ajudar o representante, mas 	<p>Os alunos parecem um tanto desinteressados e não se esforçam para lembrar os conteúdos e responder às perguntas do professor.</p> <p>Apenas a forma linguística é priorizada. Trata-se de um exercício mecânico de repetição.</p> <p>Todas as correções são feitas de maneira direta, fornecendo a resposta certa.</p>

<p>apenas ele pode escrever a frase e não lhe é permitido consultar seus materiais;</p> <p>- se a frase estiver correta, o grupo ganha 1 ponto; se estiver errada, o grupo adversário tem a chance de corrigi-la e, assim, ganhar o ponto.</p> <p>A gincana começa.</p> <p>Os representantes dos grupos escrevem as frases e são ajudados pelos colegas.</p> <p>Os estagiários incentivam os grupos a trocarem de representantes para que mais alunos participem.</p> <p>Exemplos de frases escritas pelos alunos: <i>“Lady Gaga is as fat as Messi.”</i> <i>“Bill Gates isn’t as scary as Bin Laden.”</i></p> <p>Um aluno se recusa a ir ao quadro, com vergonha de escrever errado, e é ajudado pelos colegas de seu grupo. Ele aceita participar e escreve a frase no quadro de forma errada. Os alunos do grupo rival riem e dizem que está errado. Boris intervém e pede, então, que eles corrijam a frase do colega. A frase é corrigida e o grupo ganha o ponto.</p> <p>A gincana continua e mais frases são escritas no quadro.</p> <p>O sinal toca e a aula termina. Alunos protestam, pois gostariam de continuar a gincana.</p>	<p>Alunos muito empolgados e envolvidos com a tarefa. Motivação alta e envolvimento de todos os alunos na tarefa. Três alunas que estavam conversando no fundo passam a participar da aula quando a gincana começa. Há muito barulho, mas isso não parece incomodar nem os estagiários, nem os alunos.</p> <p>As frases, embora gramaticalmente corretas, não fazem muito sentido. Isso não é percebido ou comentado por ninguém (nem estagiários nem alunos).</p> <p>Os alunos estão muito empolgados. Todos participam, sem exceção. Alguns alunos comentam, entre si, as frases dos colegas, concordando ou fazendo piada.</p>
--	---

APÊNDICE H

Amostra de transcrição de sessão de orientação e planejamento

Sessão de orientação e planejamento realizada em 21 de abril de 2010

Bernardo: O que eu vejo que está acontecendo é o seguinte: você falou em março que a gente ia ter que montar o projeto. Só que a gente não fez, por *n* motivos. Só que, por que eu estava tranquilo? Eu achei que a gente só ia entregar o projeto no fim do semestre. Aí você chega e fala que tem que entregar essa meleca aqui. Tipo, eu faria o negócio numa noite, entendeu? E, assim, saiu *the flash*. Mas saiu alguma coisa. Enfim...

Pesquisadora: Mas o projeto de vocês está bom. O problema é que vocês não aplicaram.

Bernardo: Mas é o que eu estou te falando. O projeto saiu baseado no que a gente já tinha feito no estágio, e não vice-versa.

Pesquisadora: Vocês não projetaram o que vocês iam fazer.

Bernardo: Exato. A gente não elaborou o projeto pensando em colocá-lo em prática. A gente pensou na prática e montou o projeto. Aconteceu o inverso, entendeu?

Pesquisadora: Como se vocês não fossem aplicar, só fosse um projeto para entregar.

Bernardo: Não, não. Assim... O projeto saiu pura e exclusivamente para suprir...

Pesquisadora: Para entregar.

Bernardo: Para entregar. Exato. Exato.

Pesquisadora: Hum... That explains a lot.

Bernardo: Por isso que a gente não... a gente não apresentou. Eu até falei com o Boris.

Pesquisadora: E agora, como nós vamos fazer? Vocês já estão terminando as regências?

Bernardo: O Boris sugeriu de levar amanhã umas comparações interessantes para os alunos.

Pesquisadora: Vocês não iam trabalhar notícia de jornal? Vão mudar?

Bernardo: Não sei. Tem que ver. Mas acho complicado. Por exemplo, na sexta-feira passada... A aula não rendeu. Mesmo sendo uma dinâmica. Eu pensei: vai ser tranquilo. Eu estava mais preocupado com o Boris, com português. Porque tinha uma aula de português no dia. Eu estava mais preocupado com ele em português. Porque inglês eu pensei assim: Ah, é a dinâmica. Ele chega lá e apresenta.

Pesquisadora: Era a mesma tarefa que foi ontem.

Bernardo: Isso. Aí ele disse que a aula não rendeu, que não foi a mesma coisa que foi na primeira aula.

Pesquisadora: É insegurança dele. Não é, não? Será?

Bernardo: Mas a aula de português rendeu, entendeu? Assim, eu não sei ele... Eu tenho o mesmo medo das duas aulas. Só que, lógico, inglês eu me sinto mais seguro. Mas não é porque eu sei inglês. É porque eu sei que assim...

Pesquisadora: É porque você está pisando num território que você conhece.

Bernardo: É. Exatamente.

Pesquisadora: Igual eu. Me coloca para dar aula de português para você ver o que vai sair. ((risos))

Bernardo: Hoje o Boris deu a aula de português praticamente toda. Eu falei só no finalzinho.

Pesquisadora: Você só abanou a cabeça e apagou o quadro. ((risos))

Bernardo: ((risos)) E escrevi algumas coisas no quadro lá. Então, assim, é por isso que eu estou te falando que eu estou perdido. O que está acontecendo? A gente está fazendo o projeto porque você está pedindo. E as aulas estão saindo / A gente está tentando atender as necessidades dos alunos, mas não contemplando o projeto. É o que agente está fazendo.

Pesquisadora: Então nós temos que ver agora o que nós podemos fazer para cumprir esse projeto. Ou anular o projeto, com base nisso que vocês estão fazendo.

((Bernardo muda de assunto, fala sobre a sua assinatura que está em um papel sobre a mesa e começa a cantarolar uma música.))

Pesquisadora: Então, Bernardo, o que a gente pode fazer?

Bernardo: Primeiro, a gente vai ter que ir direto nos objetivos. A parte dos objetivos. Então, por exemplo, assim. Cadê o que eu coloquei? Eu não vou mentir. No dia eu falei: “Boris, a gente vai ter que dividir, porque não vai dar pra gente sentar.” A gente não tinha como ir à sua casa. Eu coloquei um negócio assim... Teve algum lugar aqui que eu coloco a partir de jornais. Acho que é na metodologia.

Pesquisadora: É.

Bernardo: A gente vai ter que reformular os objetivos e a metodologia. Essa parte de leitura de jornal.

((Leio o trecho que Bernardo estava procurando))

Bernardo: Exato. Isso tem que sair.

Pesquisadora: O que eu penso que a gente pode fazer é: como vocês estão trabalhando o comparativo, vocês colocam isso no projeto. Comparar pessoas, lugares.

Bernardo: Quando eu falei com o Boris / Comparar lugares pode comparar a cultura.

Pesquisadora: Mas não precisa ser de países. Pode ser comparar pessoas. Como objetivo geral, qual valor?

Bernardo: Discutir sobre as diferenças, tolerância, respeito, preconceito. E como objetivo específico o conteúdo de comparativo.

((A conversa é interrompida. Uma aluna entra na sala e pede auxílio em relação a uma dúvida.))

Pesquisadora: Voltando aqui à nossa conversa. Então...

Bernardo: ((Lendo)) Despertar o senso crítico do aluno para questões culturais envolvendo a aprendizagem de língua inglesa para que ele possa não só exercer o seu papel de cidadão...

Pesquisadora: Isso aí, beleza. Agora tem que definir o que vocês vão comparar. Por exemplo: pessoas de lugares diferentes. Mas aí você tem que delimitar objetivos.

Bernardo: Pois é...

Pesquisadora: Por exemplo, comparando indivíduos, vocês podem falar sobre questões de aparência, usando os adjetivos.

Bernardo: Rico, pobre, feio, bonito, alto, baixo. Esses adjetivos mais básicos.

Pesquisadora: Vocês podem falar sobre os estereótipos de beleza, discutir essas coisas. Nas aulas que a gente tem gravadas, eles brincam muito sobre isso. Beleza, estereótipos...

Bernardo: Brincam sim. Talvez seja um gancho interessante de puxar.

Pesquisadora: Eu acho que dá para aproveitar o projeto. É só voltar para o que vocês vão fazer.

Bernardo: E quanto a essa parte aqui?

Pesquisadora: Aí vocês vão ter que voltar na teoria.

Bernardo: Pois é...

Pesquisadora: Pode usar os textos que a gente está vendo nas aulas. Os PCN, as OCEM. Aquele texto da Simas. Os textos que a gente leu. Quando vocês forem falar

sobre os valores, se vocês forem comparar países diferentes, traços culturais, vocês vão precisar discutir o que é cultura.

Bernardo: Dá 10 páginas!

Pesquisadora: Não precisa fazer 10 páginas sobre um assunto, Bernardo.

Bernardo: Você que vai ler e corrigir... ((risos)) Eu lembro da minha professora de inglês, quando eu estava aprendendo inglês. Ela tinha ensinado os tempos verbais. Ela passou uma tarefa para a gente contar uma história tentando utilizar aqueles tempos verbais. E eu não conseguia utilizar todos. Aí eu escrevi umas 10 páginas de história para aparecer todos os tempos verbais. ((risos)) Ela falou assim: “Nunca mais eu peço redação para esse louco!”

Pesquisadora: É igual portfólio do Marcos no semestre passado. Meu Deus! Sem comentários. O portfólio dele deu mais de 100 páginas. Muito mais.

Bernardo: Jesus!

Pesquisadora: 82 páginas só de relato reflexivo.

Bernardo: Nossa senhora! Ele é louco!

((A conversa é interrompida por uma professora que entra na sala para perguntar algo a Bernardo.))

Bernardo: E o projeto?

Pesquisadora: Você acha que dá para fazer?

Bernardo: Dá, dá sim. Nada que uma boa noite de não-sono não resolva.

Pesquisadora: Vamos resolver então.

Bernardo: O jeito vai ser fazer essas alterações.

((Boris chega atrasado.))

Pesquisadora: Boris, sit.

Bernardo: Roll over.

((Boris imita um cachorro. Risos.))

Boris: E aí?

Bernardo: Seguinte, a gente vai ter que reformular o projeto. Reformular assim, a gente tem que adequá-lo às nossas aulas. Como eu estava te falando: a gente não está aplicando as aulas a partir do projeto. A gente está fazendo o projeto a partir das aulas, entendeu? Então, para a gente não ter que fazer um projeto totalmente novo, a gente tem que pensar na comparação com a proposta que a gente colocou aqui. Assim, aquilo que você falou para mim de levar as frases para montar comparação, ou com países, ou com pessoas...

Boris: Coisas reais, comparação de fatos reais para a gente discutir.

Bernardo: Ou com pessoas também.

Pesquisadora: Mas então vocês têm que definir se vai ser com países, se vai ser com pessoas...

Bernardo: Então, Boris, a gente tem que pensar nisso. Se for fazer comparação com pessoas... Fulano é mais bonito que Cicrano. Aí coloca assim umas frases para eles pensarem no estereótipo de beleza e tal.

Boris: Por que é mais bonito? Fulano é mais alto. Colocar lá “Boris é mais alto que Bernardo.” Eles vão rir.

Pesquisadora: Aí pode perguntar por que eles estão rindo. Por que ser mais alto é mais bonito?

Bernardo: O magro é bonito e o gordo é feio. Preconceituosos!

Boris: Aí entra na proposta crítica e entra no conteúdo que vocês vão trabalhar. No 2º F...

Bernardo: Na época que a gente foi escolher a turma para observar você pulou lá longe com o 2º F, Boris. E a turma é muito melhor. Eu queria o 2º F.

Boris: Assim, se a gente for analisar, a turma, a turma em si não é melhor. A turma tem 4 ali só, 4 bons.

Bernardo: Aquela outra turma sabe mais. Mas essa turma... A turma que sabe menos é melhor. Eles participam.

Pesquisadora: A coisa constrói mais. Na outra turma...

Bernardo: Na outra turma os alunos ficam só olhando para a gente.

Pesquisadora: As duas turmas são boas. Eu achei o F mais participativo.

Bernardo: Eu fico rindo é de português. Quando a gente foi escolher os primeiros anos da professora, a gente escolheu um e ela: “Tem certeza que vocês querem esse primeiro ano?”. ((risos))

Boris: A gente já conhece eles do estágio anterior.

Bernardo: Não é o fato de conhecer. A gente deu aula para eles na 8ª série. E a professora ficou mordida, porque nas aulas da gente está todo mundo sentado na sala de aula. Mas eu acho que / Hoje a gente montou uma discussão sobre / Por incrível que pareça nossas aulas de português têm rendido muito. Por exemplo, a gente vai montar um livro de contos com os alunos.

Pesquisadora: Que legal!

Bernardo: A gente vai montar um livro de contos.

Boris: Você já viu aquele livro Os Cem Melhores Contos?

Pesquisadora: Ahan.

Boris: Vai ser uma paródia dos Cem Melhores Contos. Vai ser Os Cem Melhores do CEM.

Pesquisadora: Gente, que legal!

Bernardo: A ideia do título veio dos próprios alunos.

Paula: Muito legal.

((Pequeno período de silêncio.))

Pesquisadora: Vocês acham que dá para fazer? Vocês querem ajuda? Vocês querem ajuda pra preparar as aulas?

Bernardo: Faz o seguinte: eu e o Boris vamos montar as aulas e você faz o projeto para a gente. Pode ser?

Pesquisadora: Ah, sim, claro.

Bernardo: Quanto você quer? Lá em casa tem 2 sacos de farinha. ((risos – todos riem))

Bernardo: Eu fiz um poeminha pra uma pessoa querida. Lê aí.

((Leio o poema. Trata-se de uma professora de quem ele não gosta. Termina a leitura perplexa.))

Pesquisadora: Eu só espero que você nunca faça um poema sobre mim. ((risos))

Bernardo: Todos os meus poemas são assim.

Boris: Poema de escárnio e maldizer. ((risos – todos riem))

Pesquisadora: Agora falando sério. Eu acho que vocês estão vendo a dificuldade maior do que ela é de verdade. Vocês estão no caminho. É só mudar um pouquinho.

Bernardo: Adequar.

Bernardo: Se a gente for mexer com países, tem que definir cultura. Se a gente for falar de pessoas, pode usar os textos que a gente leu nas aulas.

Boris: Ai, eu não sei. Tem que fazer o *link* assim com o que a gente já deu.

Bernardo: Mas se deixar correr solto... Não pode. E esse projeto aqui, nós vamos ter que começar a mexer nele. Eu vou ler ele todinho lá em casa e vou começar a mexer nele hoje.

Boris: Agora à noite?

Bernardo: É. Eu só funciono à noite, não adianta.

Boris: Você tem ele lá na sua casa? Tem não, né?

Bernardo: Todo não. Manda pra mim no meu *email*.

Pesquisadora: Amanhã vocês já começam o comparativo? Amanhã é no 2º D?

Bernardo: Amanhã é... no 2º D. Isso.

Boris: Países não. Países eu acho muito...

Bernardo: É porque se for mexer com países, vai mexer com cultura. Acho melhor a gente mexer com uma coisa mais branda, tipo, mexer com pessoas, estereótipo.

Bernardo: Estereótipo? Beleza... aparência.

Boris: Eles já têm um embasamento para falar de pessoas. Países eles não sabem.

Pesquisadora: Então vocês mudam aí no projeto.

Bernardo: Tirar aquele negócio de jornal e revista.

Pesquisadora: Vocês ainda têm mais quantas aulas?

Bernardo: Ainda tem umas 2, 3 semanas. São 4 aulas por semana. Tem que contar lá. Mas a gente não está ainda nem na metade, se brincar.

Boris: Não, já está mais.

Bernardo: De português a gente completou a metade hoje.

Pesquisadora: Eu acho que vocês deram 8 aulas. Dá para fazer muita coisa ainda. Não precisa desesperar.

Bernardo: Hoje, quando chegar lá em casa, eu vou começar a mexer.

Pesquisadora: Eu estou mais preocupada com a aula do que com o projeto. Acho que vocês têm que pensar na aula. É amanhã cedo.

Bernardo: Se eu entregar isso aqui desse jeito eu tiro 7,0?

Pesquisadora: Tira.

Bernardo: Beleza. Estou tranquilo agora, então. Vamos para aula.

Pesquisadora: Sem comentários.

Bernardo: É, ora. Com 7,0 eu colo grau.

Boris: Então vamos fazer assim: você vai mexendo no projeto essa noite, eu penso na aula. E a Paula fica *online* pra ir ajudando.

Pesquisadora: Ok.

Boris: Eu já tenho umas ideias

Paula: Então vamos para aula.

APÊNDICE I

Amostra de transcrição de sessão reflexiva

Sessão reflexiva ocorrida em 07 de maio de 2010, após a aula, em uma mesa reservada no pátio da escola.

Pesquisadora: Calma, Bernardo, você está muito nervoso.

Boris: É, velho, calma aí. Não pode ficar nervoso não.

Pesquisadora: Apesar da agitação dos meninos, eu achei a aula muito positiva. Deu para discutir os assuntos e revisar a estrutura.

Boris: Na verdade eu achei bom, mas acho que ficou muito só discussão.

Pesquisadora: como assim, Boris?

Boris: Ah, sei lá, ficou mais discussão. Aula que é bom, quase nada.

Pesquisadora: Você acha que foi tempo perdido?

Boris: Não, perdido não. Mas podia ter sido melhor.

Bernardo: Na hora que ela falou aquilo eu me descontrolei, e eu não podia ter perdido o controle daquele jeito.

Boris: Assim, ali a gente tem que trabalhar com a opinião deles, não com a nossa. A nossa tem que influenciar, mas a gente tem que ouvir a deles e respeitar. Não debater cara a cara com o aluno.

Bernardo: Mas aí é que está, eu tenho esse problema. Eu tendo a tratar todas as pessoas de maneira igual. E muitas pessoas defendem assim, o professor quando entra na sala de aula... Quando eu vou discutir com alguém eu não fico pensando se a minha opinião vai influenciar, se só pelo fato de eu ser professor vai fazer com que aquela pessoa mude de ideia.

Boris: Mas o professor não tem esse poder. Não dá pra chegar e dizer “Olha, gente, esse é o certo.”.

Bernardo: Eu defendo o meu ponto de vista do jeito que ela defendeu o dela.

Boris: Eu sei, mas eu falo assim... Por exemplo... Teve dois momentos em que você discutiu com pessoas, fora a sala. A sala ficou num canto e você discutindo com as alunas. E não adianta. Numa discussão dessa, pesada, pode debater cinco aulas que não vai mudar de opinião assim. Não chega a lugar nenhum. O interessante seria pegar a opinião deles, a opinião deles a favor e contra, e aí sim que nós íamos mediar.

Bernardo: Mediar.

Boris: E outra coisa, quando a gente quer ser professor, na aula assim, quando a gente quer falar alguma coisa, quer conversar ou quer discutir algum ponto, a gente não chega e fala. A gente lança a pergunta. Entendeu? Deixa aquela dúvida na cabeça deles. Igual quando ela falou assim “Ah, eu sou contra.”. Aí faz uma pergunta para ela, para ela na hora pensar.

Bernardo: Princípio da retórica.

Boris: É. Para ela refletir e responder. Porque aí tem mais interação entre eles.

Pesquisadora: Por que vocês acham que a discussão tomou aquelas proporções?

Bernardo: Pela forma como eu lidei com a situação. Ou melhor, não soube lidar.

Pesquisadora: Mas você acha que esse foi o único, ou o real motivo?

Boris: Eu acho que, assim, eles ficaram tão agitados porque são temas que eles querem discutir, eles querem falar. E quase nunca têm a oportunidade. Eles ficam, tipo, represando aquilo. Aí, quando aparece a oportunidade, todos querem dar opinião, todos querem falar.

Pesquisadora: É, eu concordo com você, Boris.

Bernardo: Mas aí, a gente tinha que ter sabido conduzir a discussão de um jeito melhor. Tinha que ser igual o Boris falou: ir levando a refletir, ponderando. Virou bagunça. Todo mundo foi ficando nervoso, gritando. Eu...

Pesquisadora: Calma, Bernardo. Não precisa se culpar desse jeito. Até eu fiquei nervosa! Todo mundo ficou. Me deu vontade de levantar e ir lá falar um monte de coisa. Calma.

Boris: Calma, velho.

Bernardo: ((Longo suspiro)) Não quero falar mais dessa aula não.

Pesquisadora: Tudo bem. Vai para casa, acalma. Depois a gente conversa mais.

ANEXOS

ANEXO A
Plano de Curso da disciplina de estágio supervisionado



PLANO DE ENSINO

1. IDENTIFICAÇÃO:

CURSO: Letras	CÓD. CURSO:
DISCIPLINA: Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV: Língua e Literatura	
PERÍODO MINISTRADO: 8º período	CÓD. CURRÍCULO:
SEMESTRE/ANO: 1/2010	CH: 90 CR: 04
PROFESSOR: Selma Maria Abdalla Barbosa	

2. EMENTA:

Realidade escolar – Registro histórico e filosófico da escola – Estrutura e funcionamento escolar – Regimento escolar.

3. CONTRIBUIÇÃO PARA OS OBJETIVOS DO CURSO:

A disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV contribui para a formação pré-serviço de profissionais reflexivos e críticos em vários aspectos (teóricos, práticos etc.), pois proporciona ao aluno estagiário o contato, a discussão e a reflexão acerca dos diversos âmbitos que permeiam a prática pedagógica, auxiliando na ampliação de suas competências e capacidade e análise de abordagem.

4. OBJETIVO GERAL:

Conhecer a realidade da escola (a história, a filosofia, a estrutura e o regimento escolar), o funcionamento e o desenvolvimento do processo escolar.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver a prática reflexiva através de discussões sobre estudos teóricos e metodológicos e suas relações com a prática do contexto escolar;
- Observar e analisar criticamente procedimentos didáticos e metodológicos, bem como fatores contextuais no ensino de Língua Inglesa e propor possíveis alternativas para os problemas identificados;
- Desenvolver a capacidade de planejamento e execução de aulas críticas no ensino médio através da seleção e utilização de recursos adequados ao contexto e ao nível da sala de aula.

6. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Apresentação da disciplina e do conteúdo programático;
- Ensino crítico de LI;
- Reflexão crítica: aspectos sociopolíticos do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil, sobretudo na escola pública;
- PCN de LE para o EM;
- OCEM;
- Habilidade de leitura e uso da tradução na aula de LE.
- Discussão sobre as atividades realizadas nas observações;
- Orientação sobre a produção / organização do portfólio.

7. METODOLOGIA DE ENSINO:

- Aulas expositivas.
- Leitura de diversos documentos, artigos, capítulos, textos etc.
- Discussão oral e escrita sobre as leituras realizadas.
- Apresentação de seminários, simpósios e exposições orais.
- Atividades de leitura dirigida.
- Discussão sobre as atividades realizadas nas escolas-campo.

8. AVALIAÇÃO:

- Leitura efetiva do material indicado e participação nas aulas;
- Participação em seminários, simpósios, exposições orais em duplas e/ou grupo;
- Trabalhos em classe e extraclasse individuais e/ou em duplas e/ou em grupo;
- Apresentação dos documentos e relatórios constantes do portfólio, ao final do semestre;
- Provas formais escritas;
- Observação do trabalho desenvolvido nas escolas-campo;

9. BIBLIOGRAFIA (básica e complementar):

Básica

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. *Conhecer e aprender – Sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9ª. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1995.

GALVADON, L. L. *Desnudando a escola*. São Paulo: Pioneira, 1997.

Complementar

BOTELHO, G.; LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113- 123.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Linguagens, Códigos e suas tecnologias. PCN Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

- BRITO, R. M.; SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. In: *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- _____. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos e Cuiabá: Pedro & João e EdUFMT, 2008. p. 19-54.
- FIGUEREDO, C. J. *Construindo Pontes: A produção dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. p. 28-46.
- PAES, M. B. G.; JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.
- PEREIRA, M. N.; RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-46.
- SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, A. L. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.21-30.
- SANTOS, L. F.; ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.93-106.
- SIMAS, F. I. S. *Cultura mundializada e temas polêmicos na sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso de cunho etnográfico*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2007. p. 44-54.
- SILVA, N. D.; SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 125-139.

Data de aprovação no Colegiado: _____ de _____ de _____.

Assinatura do Professor: _____

Assinatura da Coordenação: _____

Assinatura da Direção do Câmpus: _____

ANEXO B

Tarefa 1



Unidade de Licenciaturas
Colegiado de Letras

FIGUEREDO, C. J. *Construindo Pontes: A produção dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. p. 28-46.

Em dupla, responda por escrito às questões a seguir.

1. Em que circunstâncias um idioma pode ser considerado como uma língua internacional?
2. Por que o inglês pode ser considerado uma língua internacional?
3. Qual a crítica de Phillipson (2003) ao modelo de círculos proposto por Kachru (1985)? Qual a sua opinião a esse respeito? Com qual divisão (a de Kachru ou a de Phillipson) você concorda mais? Por quê?
4. O que é uma “língua franca”? Quais são as suas funções sociais? Que ressalvas podem ser feitas em relação à sua utilização?
5. A que dizem respeito os termos *democratização lingüística* e *ecologia da linguagem*?
6. Que relações podemos estabelecer entre a expansão da língua inglesa e o processo de globalização?
7. Quais são as previsões para o futuro da língua inglesa? Na sua opinião, o que provavelmente irá acontecer?
8. O que são *Englishes*?
9. Qual é a principal diferença entre os *Englishes* e os dialetos de uma língua?
10. O que você pensa da idéia, defendida por alguns autores, de que os *Englishes* são uma “corrupção”, um “desvio” do *Standard English*?
11. O que se pode entender por “falante nativo” de inglês?
12. Quais as implicações socioculturais da noção de falante nativo?
13. Quais as supostas “desvantagens” do falante não-nativo em relação ao falante nativo? Você concorda com isso? Por quê?
14. Na sua opinião, “de quem” é a língua inglesa: dos “nativos” ou dos “não-nativos”? Por quê?
15. A que diz respeito a dicotomia ‘quem você é’ *versus* “o que você sabe” (p. 44)? Qual o seu ponto de vista a esse respeito?

ANEXO C
Tarefa 2



Unidade de Licenciaturas
Colegiado de Letras

SIMAS, F. I. S. *Cultura mundializada e temas polêmicos na sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso de cunho etnográfico*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2007. p. 44-54.

Em dupla, responda por escrito às questões a seguir.

1. Qual é a relação discutida pela autora, entre ensino de LI e colonialismo?
2. O que podemos entender da analogia “inglês como mercadoria”?
3. Comente sobre a oposição cursos livres de idiomas X escolas regulares.
4. Quem são os beneficiados com a melhoria do ensino de LI nas escolas particulares, incluindo as escolas bilíngües? Quais as implicações desse fato?
5. Como o MEC vem tratando a questão da qualidade do ensino de LE nas escolas públicas?
6. Qual a diferença entre a perspectiva de ensino de LE no Ensino Fundamental e no Ensino Médio? O que justifica essa diferença?
7. Segundo as OCEM, quais os principais objetivos do ensino de LE?
8. O que é o “hoje metodológico” discutido por Almeida Filho?
9. Diante das diretrizes propostas pelas OCEM, qual é o principal papel do professor de LE?
10. Segundo a autora, ainda há uma distância entre o que sugerem as OCEM e a realidade do ensino de LE nas escolas públicas do Brasil. Quais as principais causas dessa distância e o que é preciso para diminuí-la?
11. Qual a intenção do governo ao tornar obrigatório o ensino de espanhol no Ensino Médio?
12. A que conclusão chega a autora em relação ao ensino de LE nas escolas públicas no Brasil? Você concorda? Por quê?

ANEXO D
Tarefa 3



Unidade de Licenciaturas
Colegiado de Letras

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. *PCN Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

1. Complete as frases a seguir e discuta sobre as ideias contidas nelas.

a. No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a _____, a prática _____ e a comunicação _____. (p. 87)

b. Os objetivos do _____ em escola _____ são diferentes dos objetivos dos _____. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. (p. 90)

c. Com essas disciplinas, busca-se a _____ de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de _____, criatividade, mente _____ para conhecimentos novos, enfim, uma _____ na maneira de _____ o mundo. (p. 90)

d. Estender o _____ do aprendiz para além de sua comunidade lingüística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma _____ no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta _____, _____ e _____. (p. 92)

e. Fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há _____ de organizar, categorizar e _____ a experiência humana e de realizar _____ por meio da linguagem. (p. 92)

f. Não basta _____ os alunos às propostas educativas e sociais. Essa exposição resultaria em _____ (colocar, introduzir, aderir) os “_____”, mas não em _____ (fazer parte, figurar entre outros, pertencer, envolver) socialmente. (p. 94)

g. Mais do que reforçar apenas os _____ do momento, valores que são, reconhecidamente, _____ interpelados pelo _____ movimento _____, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar _____ de o _____ dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de _____ de seus valores. (p. 96)

h. Ensinar requer compreender [...]: 1) como as pessoas utilizam a _____ (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a _____ tem a ver com a distribuição de _____ e _____ numa sociedade; 3) que o tipo de _____ que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de _____. (p. 98)

i. Em vez de preparar um aprendiz para o _____, o ensino de _____ heterogêneos e múltiplos visa a prepará-lo para um _____ desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas. (p. 108-109)

j. Os _____ podem cooperar em sua própria _____ imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões _____ e _____. Ou então podem aceitar o paradoxo do _____ como forma de comunicação _____ que muitas vezes envolve conflitos de _____ e _____, e aceitar seu papel como pessoas que _____ os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente. (p. 109)

k. Reforçamos que a proposta de ensino de Línguas Estrangeiras para o nível médio não deve restringir-se _____, lembrando seu caráter educativo, de _____ (indivíduos, cidadãos). Mas, ao mesmo tempo, ela não deve negligenciar _____, e que muitos dos alunos que concluem esse nível de escolaridade saem _____. (p. 119)

ANEXO E
Tarefa 4



Unidade de Licenciaturas
Colegiado de Letras

As citações a seguir foram retiradas dos PCN de língua estrangeira para o ensino médio. Leia-as, analise-as e comente-as com seu/sua colega.

“[...] em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos.”

“[...] as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade.”

“[...] deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana.”

“O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função.”

“[...]o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho.”

“Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação.”

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna

Representação e comunicação

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna

Investigação e compreensão

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna

Contextualização sócio-cultural

- Saber distinguir as variantes lingüísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

ANEXO F

Artigo publicado no Jornal Pessoas, mar/abr 2010, por Boris

— Professor! Por que eu tenho que aprender inglês?

Por [REDACTED]

Na história das guerras da humanidade uma civilização sempre buscou domínio sobre as demais. Tal domínio não se limitava apenas às leis da força física, pois os opressores, na maioria das vezes, dominavam outros povos através de sua cultura, religião e LÍNGUA. Assim como os romanos fizeram na Bretanha ou os portugueses aqui no Brasil.

As nações, de ontem e de hoje, com ou sem divergências, tem uma necessidade em comum – a comunicação entre si, que se tornou ainda mais indispensável com o surgimento da globalização e a necessidade de maior interação entre as pessoas. Isso inclui interesses diversos, que partem desde arranjar um(a) namorado(a) em outra parte do mundo através da internet ou então fazer negócios milionários com executivos de outros países nas áreas da indústria ou comércio.

A aquisição de uma segunda língua é essencial para o desenvolvimento de qualquer país, seja nos âmbitos cultural, financeiro ou social. Pensando deste modo, cada país deveria conhecer a língua de seu vizinho para estabelecer com ele boas relações, porém, hoje, são muitos os vizinhos e muitas línguas diferentes. Dessa forma, tem-se a necessidade de uma língua comum para a interação entre todas as nações e para todos os fins.

Mas afinal, por que os alunos devem aprender uma língua estrangeira? É interessante observar que essa pergunta é feita com naturalidade por muitos alunos de nossa rede escolar.

Tanto os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) quanto o Referencial Curricular do Tocantins, sugerem que o ensino de LE (Língua Estrangeira) serve para a formação de cidadãos críticos e que esse é um direito de cada brasileiro. Porém, ambos os documentos caem em contradição ao enfatizar apenas as habilidades de leitura e escrita, tendo como justificativa os exames de vestibular e a admissão em cursos de pós-graduação.

Ao contrário desses documentos, acredito que o ensino de qualquer disciplina não deve ser direcionado para uma prova de vestibular ou algo do tipo. Como dizem os próprios Parâmetros, o aprendizado de uma língua estrangeira deve suprir as necessidades de formação do indivíduo e não deve se configurar como mero decorar

fórmulas para usar em uma etapa de sua vida.

A língua inglesa é a língua internacional independente de qualquer aceitação ou rejeição de fundo ideológico, como acontece na França, por exemplo. A escrita inglesa está em todos os lugares, isso tanto do ponto de vista geográfico como na linguagem eletrônica, nos nomes dos brasileiros, nos produtos consumidos, do alimento ao nome de um veículo, estampados nas roupas de pessoas de todas as classes sociais, na nossa escrita e fala. Então, se já aderimos o inglês informal porque não tirar proveito da situação e usá-lo de maneira mais consciente?

É correto que existam muitas línguas interessantes a serem estudadas nas escolas, mas o fato é que a língua inglesa é a língua internacional e com ela poderemos nos comunicar em qualquer parte do mundo. Concluindo, não defendo o ensino da língua inglesa como LE nas nossas escolas, mas sim, defendo o ensino da língua internacional, que amanhã poderá ser o mandarim ou espanhol. Pensando bem, ao estimular o domínio da língua inglesa, também deveríamos pensar na importância do Espanhol, já que muitos de nossos vizinhos e parceiros comerciais falam essa língua.

ANEXO G

Entrevista concedida por Bernardo ao Jornal Pessoas, mar/abr 2010

O estágio e a experiência da sala de aula

Por

e

Estágio é um assunto problemático e, muitas vezes, evitado pelos alunos. Porém, para mostrar a outra face dessas experiências, entrevistamos dois acadêmicos: [redacted] (2º período) e [redacted] (8º Período).

Quando questionados sobre a importância do Estágio, ambos se mostraram otimistas diante desta prática, encarando-a como o momento ideal para conhecer a profissão para a qual estão sendo preparados.

Este otimismo é alimentado, segundo [redacted], pela convicção em relação à importância da educação como processo de "lapidação" da sociedade. Para ele, o professor é o profissional mais importante dentro de uma comunidade. Ao falar de sua experiência, [redacted] afirma que o contato com a sala de aula propicia uma reflexão sobre o ensino, e apesar de ser bastante cansativo, já que é concomitante às aulas na graduação, o estágio é uma boa oportunidade para que o acadêmico decida sobre o seu futuro e tenha um maior esclarecimento sobre a docência.

[redacted] afirma ter grandes expectativas em relação ao estágio, por ser o momento de encarar o ambiente escolar numa

posição diferente, com "novos olhos". [redacted] acredita na transposição modalizada das teorias da academia para a sala de aula como possibilidade de aprimoramento do sistema educacional.

Ao tratar o estágio como um assunto problemático, consideramos dois aspectos essenciais que o envolvem: a dificuldade de conciliação entre as atividades de estágio e as outras disciplinas da graduação, além do receio por parte do aluno em assumir a condição de professor, de ter a responsabilidade de contribuir para a construção do conhecimento em uma turma de aproximadamente 45 alunos, onde, quase sempre, a indisciplina é constante. Estes e outros fatores fazem do estágio uma fase bastante conturbada na vida do acadêmico.

Mesmo com todas as adversidades do estágio, o que percebemos através de discussões direcionadas e/ou informais, entre alunos e professores, é um crescente discernimento da realidade da docência e um comprometimento paulatino, resultante de, entre outros fatores, práticas reflexivas durante as disciplinas de estágio supervisionado em Língua Materna e Estrangeira.

ANEXO H
Projeto de ensino

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
CURSO DE LETRAS

**O DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO ATRAVÉS DO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA: CONSCIENTIZAÇÃO DOS VALORES CULTURAIS POR
MEIO DA COMPARAÇÃO**

Autores:

Orientadora: Prof^ª. Ma. Paula Graciano
Pereira

ARAGUAÍNA
JUNHO/2010

**O DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO ATRAVÉS DO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA: CONSCIENTIZAÇÃO DOS VALORES CULTURAIS POR
MEIO DA COMPARAÇÃO**

Projeto didático apresentado à disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV: Língua e Literatura, ministrada pela Prof.^a Paula Graciano Pereira, como requisito parcial para a integralização dos créditos da referida disciplina pela Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína.

ARAGUAÍNA
JUNHO/2010

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	4
2. JUSTIFICATIVA.....	5
3. OBJETIVOS GERAIS.....	6
4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	6
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
6. METODOLOGIA.....	8
7. PRODUTO FINAL.....	8
8. CRONOGRAMA.....	9
9. REFERÊNCIAS	10

1. APRESENTAÇÃO

Este projeto é o resultado das observações das aulas de Língua Inglesa (LI) da turma do 2º ano D (turno matutino) do Ensino Médio no Centro de Ensino Médio Paulo Freire. Tais observações são requisito parcial para a integralização da disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV: Língua e Literatura do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína. Nossa proposta é estimular o senso crítico dos alunos por meio do ensino de língua inglesa, de modo que eles não só reflitam sobre as questões culturais que estão envolvidas no ensino de língua estrangeira (LE), mas também que valorizem e divulguem a sua própria cultura. Dentro desta discussão, McKay afirma que:

“A expansão do inglês não pode ser vista simplesmente como o resultado de uma imposição feita pelas forças coloniais dos países do círculo interno, mas sim, como um complexo processo trazido tanto por aqueles que ativamente o promovem quanto por aqueles que conscientemente optam por aprender essa língua.” (MCKAY, 2002:24)

O que muito se vê, principalmente em sala de aula, para justificar o ensino de LE é a disseminação do discurso de que se aprende uma nova língua para entrar em contato com novos povos e novas culturas. Entre alguns autores, como Pennycook, existe uma preocupação de que esse discurso acarreta em uma supervalorização da cultura estrangeira, tornando os países que aprendem a língua, no caso o inglês, colônias dos países que a falam. Figueredo defende que, por si só, a língua não é capaz de causar tais efeitos, mas sim “os que fazem uso dela com o intuito negativo de impor seus interesses ideológicos de dominação é que colocam, muitas vezes, como a propulsora de estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais injustas”.

Tendo essa discussão em mente, o que se propõe neste projeto é despertar os alunos para essas questões, salientando a importância da aprendizagem de LI para que ele possa, utilizando a LI como meio de comunicação, analisar e refletir sobre temas que envolvam a valorização da sua cultura. A partir desta reflexão, espera-se que ele possa despertar essas questões em outros, propagando, assim, os pontos favoráveis de sua cultura, todavia, sem deixar de conhecer outras.

2. JUSTIFICATIVA

Como não faz sentido ensinar aquilo que nunca irá ser utilizado, não faz sentido também, nas aulas de inglês, ensinar a língua de forma artificial, que não será utilizada em nenhuma situação real de comunicação. Então como se justificaria o ensino de LE nas escolas das redes públicas? Faz-se necessário que todas as atividades voltadas para o ensino de LE façam sentido para o aluno, tendo em vista os apontamentos contidos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: “No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas.”.

Saber a gramática da LI, conhecer sua estrutura, saber formar frases interrogativas e negativas em seus cadernos, decorar verbos ou mesmo memorizar frases e expressões de forma repetitiva não garantirá aos alunos um contato relevante com a LE.

Assim como um motorista pode ser muito eficiente na direção sem saber qual é a diferença entre um motor a diesel e outro a gasolina, assim como conseguimos nos expressar bem em português sem sabermos o que é uma oração subordinada, os alunos poderão também aprender a falar línguas estrangeiras sem ter que passar todo o seu tempo escolar estudando a gramática normativa dessas línguas.

Não pretendemos usar textos em inglês apenas como pretexto para ensinar gramática normativa. Buscaremos proporcionar o contato direto entre os textos apresentados e os alunos, almejando que eles não só leiam para responder questões de pronúncia ou gramática, mas que também interpretem e analisem os temas ali apresentados.

Acreditamos que aprender inglês significa comunicar-se com naturalidade e sentir-se à vontade ao fazer uso da língua na presença de outras pessoas, conseguir acompanhar filmes e notícias de países de LI, ter acesso a toda a informação disponível na internet, argumentar e defender seu ponto de vista, trocar conhecimentos e costumes culturais.

3. OBJETIVOS GERAIS

Este projeto tem como objetivo despertar o senso crítico do aluno para questões culturais envolvendo a aprendizagem de língua inglesa, para que ele possa não só exercer seu papel de cidadão agindo criticamente em relação a questões culturais, mas que ele também possa utilizar essa língua como meio de entrar em contato com novas culturas e propagar a sua neste meio.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos, destacamos:

- Ensinar como se constroem frases comparativas em LI;
- Aguçar o senso crítico dos alunos para questões culturais envolvendo a língua inglesa;
- Propiciar ao aluno um espaço de reflexão para que sejam discutidos os motivos mais importantes de se aprender uma língua estrangeira.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há atualmente uma enorme preocupação com a educação globalizada, em que o ensino de línguas volta a ser revitalizado. Percebe-se, então, que o conhecimento é a maior riqueza de um país, e através da expansão de sua língua esse conhecimento pode ser divulgado e expandido.

Os PCN do Ensino Médio reconhecem que:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes, de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (p.25)

Tendo em vista as orientações acima citadas, propomos esse projeto com o intuito de oferecer aos alunos oportunidade de entrarem em contato com a LE de forma mais íntegra. Nas atividades com textos literários, notícias e outros, trabalharemos primeiramente os conteúdos semântico e discursivo, daí, posteriormente trabalharemos as regras gramaticais.

Compreender o sentido de um texto é muito mais do que um exercício de identificação de um código linguístico. Compreender é atribuir sentidos a partir do conhecimento de mundo e das experiências individuais. O aluno somente consegue adquirir essa capacidade através da interação constante com seu objeto de estudo, nesse caso, a língua inglesa.

O papel da escola é oferecer oportunidades para que o aluno aperfeiçoe sua competência comunicativa, que o permita inferir os diversos usos dos textos que o rodeiam e espera-se que, ao final de cada ciclo de escolaridade, o aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos e em diferentes níveis nas mais variadas situações.

6. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa pedagógica de intervenção, que tem como principal propósito trabalhar alguns problemas identificados durante as observações feitas na sala de aula em relação ao ensino de língua inglesa.

O que se pretende fazer em um primeiro momento é, através de frases comparativas (igualdade e superioridade), apontar questões que remetam à realidade dos alunos, dando enfoque, de início, a temas relacionados diretamente a eles, como valorização da capital em relação à cidade onde vivem; para em outro momento discutir sobre questões que envolvam um contexto mais amplo, como padrões de beleza para enfim abordar problemáticas sobre a desvalorização da cultura deles para supervalorizar a cultura estrangeira, principalmente aquelas que vêm de países como Estados Unidos e Inglaterra.

7. PRODUTO FINAL

Ao final do projeto espera-se que os alunos:

- Tornem-se mais conscientes tornando sua percepção crítica mais aguçada;
- Procurem entender o significado das palavras novas pelo contexto, em vez de traduzir e folhear constantemente o dicionário;
- Tenham uma atitude mais questionadora para com as irregularidades gramaticais do idioma;
- Tentem aprender mais por intuição do que por dedução;
- Por fim, e mais importante, que cada aluno tenha a consciência de que ele é o principal responsável por seu aprendizado, deste modo não delegue essa responsabilidade exclusivamente à escola e professores;

8. CRONOGRAMA

ATIVIDADES/MESES	Março	Abril	Maió
1. Elaboração do projeto	X		
2. Organização do material	X		
3. Contato com a coordenadora da classe	X		
4. Execução do projeto	X	X	X

9. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Linguagens, Códigos e suas tecnologias. PCN ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

FIGUEIREDO, C. J. *Construindo Pontas: A produção dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. p. 28-46.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

SIMAS, F. I. S. *Cultura mundializada e temas polêmicos na sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso de cunho etnográfico*, 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2007. p. 44-54.

ANEXO I
Relato reflexivo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
CURSO DE LETRAS

**AULAS DE INGLÊS E SENSO CRÍTICO: REFLEXÃO PARA
PROFESSORES E ALUNOS**

ARAGUAÍNA – TO
2010

AULAS DE INGLÊS E SENSO CRÍTICO: Reflexão Para Professores E Alunos

Relato Reflexivo apresentado ao Curso de Letras do Campus de Araguaína / Universidade Federal do Tocantins, como requisito de avaliação da disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa IV: Língua e Literatura, sob a orientação da Prof^a Ma. Paula Graciano Pereira.

Este relato é resultado das observações das aulas de inglês e regências realizadas no Centro de Ensino Médio Paulo Freire, nas turmas do 2º ano “D” e “F” do turno matutino. Tais observações e regências são requisito parcial para a integralização da disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV: língua e literatura do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, Campus universitário de Araguaína. O objetivo de cada aula de língua inglesa era não só o ensino da língua para os alunos, mas que também por meio dela os alunos pudessem despertar e desenvolver seu senso crítico, refletindo sobre questões culturais no que concerne a língua inglesa.

Nosso primeiro contato com a escola foi muito bom. Fomos bem recepcionados por coordenadores, que nos indicaram uma professora para que pudéssemos conversar sobre quais turmas realizar as observações e, posteriormente, as regências. Para que não houvesse conflito de horário com as aulas dos estágios de língua portuguesa, escolhemos as turmas do 2º “D” e “F”.

Para nossa surpresa, a professora das turmas possuía um bom conhecimento de língua inglesa, e de fato era capacitada para dar aulas. Nós afirmamos isso pois em estágios realizados anteriormente, em outras escolas, notávamos que os professores tinham pouco domínio sobre o conteúdo a ser ensinado, e, em muitos casos, sua formação era outra totalmente diferente da necessária para ensinar inglês.

Após observarmos cinco aulas da professora em questão, constatamos que suas aulas não se detêm ao quadro e livro didático. Ela traz para os alunos dinâmicas e atividades diferenciadas, que vêm a facilitar o aprendizado. Apesar de alguns fatores não contribuírem, como a acústica da sala, ventiladores barulhentos, espaço físico, etc, ela traz músicas para que os alunos escutem e, dessa forma, possam praticar o *listening*. Em uma das aulas que observamos, a professora aplicou uma prova em que os alunos tinham de ouvir uma música e responder quatro questões diferentes, cada uma referente a uma estrofe da canção.

Quando ela nos passou o conteúdo e marcou a data para que nós pudéssemos iniciar as regências, ela os informou que estaria presente em todas as aulas. Talvez alguns estagiários não gostassem dessa atitude, pois preferem que o professor não esteja presente, mas para nós foi um sinal de comprometimento com o aprendizado daqueles alunos. Lógico que a presença do professor dentro da sala de aula causa desconforto, mas o foco dentro de sala de aula deve ser os alunos, portanto procuramos nos preparar bem para as aulas.

Os conteúdos que ficamos incumbidos de ensinar foram: *past continuous* e *comparison*. Para as aulas sobre o *past continuous* levamos excertos de artigos de jornais com fatos do cotidiano dos alunos, ou seja, notícias recentes, porém, tudo em inglês. Com o auxílio de imagens, pedimos para que os alunos lessem os artigos e, oralmente, fizessem um breve resumo do artigo. A princípio houve uma relutância. Alguns alunos não queriam nem tentar, mas com certa insistência conseguimos com que todos lessem os artigos. O que se pode notar no final é que praticamente todos os alunos puderam compreender o que cada artigo tratava sem o auxílio de dicionário ou dos professores. Após um breve debate sobre o conteúdo de cada artigo, chamamos a atenção dos alunos para algumas frases em cada artigo, frases estas que estavam no *past continuous*. A partir do contexto apresentado em cada artigo e dos acontecimentos, explicamos quando utilizar este tempo verbal e a estrutura que o compõe.

Apesar de termos feito debates nas aulas sobre o *past continuous*, nosso foco principal estava nas aulas sobre *comparison*. Queríamos chamar a atenção dos alunos, principalmente, para a supervalorização da cultura estrangeira, principalmente a Norte-Americana, e a desvalorização da cultura deles.

Durante as aulas, elaboramos várias frases que comparavam artistas, locais e objetos, para que pudessem despertar um olhar mais crítico quanto ao tema. Havia frases que dizia que os Estados Unidos eram melhor que o Brasil, e outras que diziam o oposto. Pedíamos aos alunos que nos dissessem se havia alguma coisa errada com a frase em questão e nos explicassem o porquê de ela estar certa ou errada. Quando eles afirmavam que a frase estava certa, pois, além de não ter nada de errado com a estrutura da frase, de fato os Estados Unidos eram melhor que o Brasil, pedíamos que eles explicassem tal opinião. À medida que eles iam defendendo a opinião, nós fazíamos perguntas para que refletissem sobre o que eles afirmavam. Por exemplo, quando um deles disse que nos Estados Unidos era melhor porque lá não havia pobreza, perguntamos a este aluno se ele já havia visitado o país para afirmar que lá não havia pobreza. Algumas perguntas que fazíamos desencadeavam debates, devidamente organizados e com cada lado expondo seu ponto de vista.

Houve aquelas aulas em que os debates saíram do controle, e que a nossa falta de experiência em sala de aula não permitiu que recobrássimos o controle da turma até que a aula terminou. Nestas aulas nos sentimos frustrados, mas ainda havia mais aulas, então, a partir dos erros cometidos, buscamos aprender para não cometê-los novamente.

Em uma das aulas, em que a discussão era sobre homofobia, um dos alunos manteve uma postura preconceituosa. Ao invés de trazer o debate para toda a turma e pegar a opinião de todos, nós já tentamos mostrar para o aluno que sua postura era preconceituosa, sem que houvesse um debate. Fato é que o tom de voz do aluno subiu, e com isso outros alunos subiram o tom, e ali, faltando pouco mais de quinze minutos para o término da aula, não conseguimos mais controlar a turma. Perdemos a oportunidade de debater um tema de forma saudável porque nos deixamos levar pelo sentimento de revolta e tentamos mudar a opinião do aluno. Com isso aprendemos duas lições valiosas: durante um debate em sala de aula haverá alunos cujas opiniões serão diferentes das do professor, portanto é importante que, antes de deixar clara a sua opinião, os alunos debatam entre si sobre o tema, e o professor deve funcionar como mediador, para que o debate não acabe em bagunça; a segunda lição que aprendemos ali é que por mais que tentamos, nunca conseguiremos fazer com que todos os alunos pensem e ajam como queremos, somente eles podem mudar as próprias opiniões. Neste caso, apesar das diferenças, o professor deve pregar principalmente o respeito a opinião de cada um.

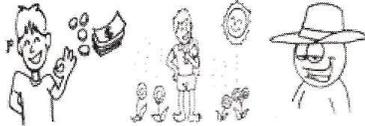
Não podemos afirmar que resolvemos todos os problemas que constatamos durante as observações, mas, durante todas as aulas, buscamos da melhor forma despertar os alunos para temas e questões que os envolvem diretamente. Buscamos mostrar a eles que aprender inglês não é importante só para entrar em contato com outros povos e outras culturas, mas para que eles próprios possam compartilhar sua cultura com outras pessoas. Pode até ser que não tenhamos revolucionado as aulas, mas plantamos a semente para que eles não só se tornem cidadãos, mas que os frutos que deles saírem espalhem sementes por onde eles forem.

ANEXO J
Tarefa 'Adjectives'

Adjectives

Select the correct picture

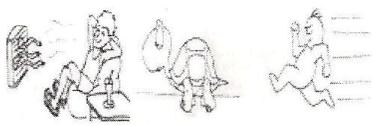
1. warm



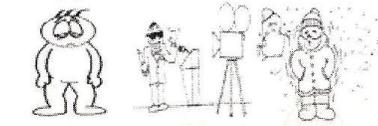
2. strong



3. slow



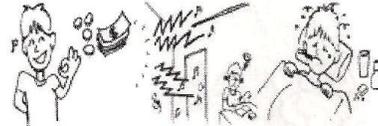
4. sleepy



5. scary



6. rich



7. poor



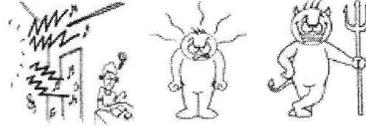
8. painful



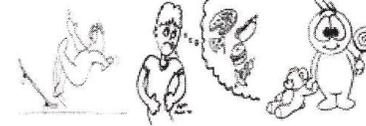
9. old



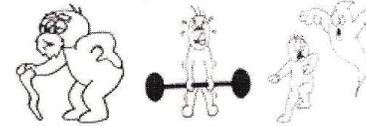
10. noisy



11. hungry



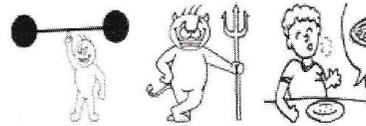
12. heavy



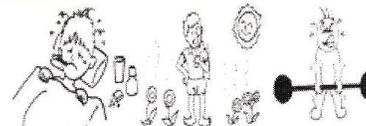
13. handsome



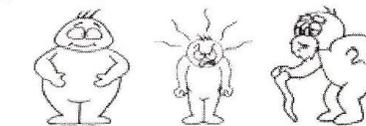
14. full



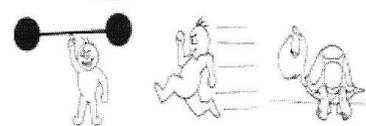
15. sick



16. fat



17. fast



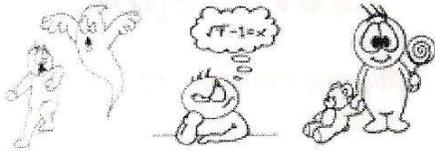
18. far



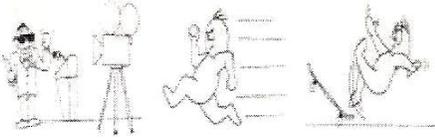
19. famous



20. difficult



21. dangerous



22. cute



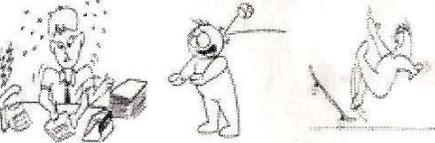
23. cool



24. cold



25. busy



26. angry

