

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

CARLOS EDUARDO ALVES LOPES

**PROBLEMATIZANDO CONCEPÇÕES PRAXIOLÓGICAS DE
PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

GOIÂNIA

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES 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), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, 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:

Nome completo do autor: Carlos Eduardo Alves Lopes

Título do trabalho: PROBLEMATIZANDO CONCEPÇÕES PRAXIOLÓGICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

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

Assinatura do(a) autor(a)²

Carlos Eduardo Alves Lopes

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 28 / 04 / 2019

Paula Francisca Siqueira

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

CARLOS EDUARDO ALVES LOPES

**PROBLEMATIZANDO CONCEPÇÕES PRAXIOLÓGICAS DE
PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

LP6: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo

GOIÂNIA

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

ALVES LOPES, CARLOS EDUARDO
PROBLEMATIZANDO CONCEPÇÕES PRAXIOLÓGICAS DE
PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA
[manuscrito] / CARLOS EDUARDO ALVES LOPES. - 2019.
149 f.

Orientador: Prof. Dr. Carla Janaína Figueredo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística, Goiânia, 2019.

1. concepções praxiológicas. 2. problematização. 3. crítico. 4.
língua(gem). I. Figueredo, Carla Janaína, orient. II. Título.

CDU 811.1/9



ATA Nº 17/2019

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO
ALUNO CARLOS EDUARDO ALVES LOPES

Aos vinte e oito dias do mês de março do ano de dois mil e dezenove, a partir das quatorze horas, na Sala Trinta e Três da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação intitulada "PROBLEMATIZANDO CONCEPÇÕES PRAXIOLÓGICAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Carla Janaina Figueredo (Presidente/PPGIL/FL/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa (PPGLL/FL/UFG) e a Professora Doutora Viviane Pires Viana Silvestre (UEG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Carla Janaina Figueredo, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos vinte e oito dias do mês de março do ano de dois mil e dezenove.

Carla Janaina Figueredo
Prof. Dr. Carla Janaina Figueredo - Presidente

Rosane Rocha Pessoa
Prof. Dr. Rosane Rocha Pessoa

Viviane Pires Viana Silvestre
Prof. Dr. Viviane Pires Viana Silvestre

Prof. Dra. Solange Fiuza Cardoso Yokozawa
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Letras e Linguística/UFG
Mat. SAPE 1953113
Visão:
Prof. Dr. Solange Fiuza Cardoso Yokozawa

AGRADECIMENTOS

Às grandes mulheres da minha vida, minha mãe Selma, minha avó Geni e minha tia Rosana por estarem sempre na torcida me apoiando em momentos importantes como este.

Aos meus professores desde a educação infantil, mas em especial aos da graduação dentre os quais destaco Neuda Lago, Fabiano Silvestre e Marcio Yamamoto. A primeira por ter me apresentado o caminho e gosto pela pesquisa, o segundo pelo apoio, exemplo de pessoa e pesquisador e, finalmente, o terceiro por acreditar no meu potencial e o constante incentivo para que eu continuasse minha formação.

À minha orientadora Carla Janaína Figueredo por seu dialogismo, prontidão, calma, acolhimento e paciência que tornaram toda essa jornada mais suave.

Aos meus grandes amigos, principalmente Natália Dambros, Pedro Lima, Tácio Barros, João Marcelo, Jorge Kennedy, Luan, Maressa Lago, Isabella Cintra e Joel Lisboa. Sem o apoio, carinho e o incentivo desses irmãos que eu tive a oportunidade de escolher, nada disso seria possível. Natália, obrigado pelas constantes palavras de incentivo. Pedro, obrigado pelos momentos que partilhamos conquistas, dúvidas e angustias. Tácio, obrigado por ser constantemente meu professor. João, obrigado pela bondade. Jorge, obrigado pelos sorrisos e alegria, mesmo em momentos críticos. Luan, obrigado pelo apoio e torcida. Maressa, obrigado pelos momentos de diversão e por todas as vezes que me acolheu em sua casa quando precisei me deslocar até Goiânia para enfrentar essa jornada chamada mestrado. Isabella, obrigado pela acolhida e pelos bons momentos que passamos juntos nesses dois anos. Joel, obrigado por ser esse amigo sempre disposto a me ajudar e que tanto me inspira por sua garra, força e determinação com os estudos.

À Rosane Rocha Pessoa e Viviane Silvestre pelo tempo, dedicação e paciência ao lerem meu trabalho e, também, pelos apontamentos relevantes.

Aos meus colegas de trabalho pelo constante apoio e entendimento, em especial, à minha coordenadora Rosane Rezende.

RESUMO

O presente estudo alinha-se ao campo que investiga a formação docente de professores de línguas, neste caso, em específico, o inglês. Neste sentido, proponho-me investigar e problematizar concepções praxiológicas de professores de inglês em formação universitária. As concepções aqui investigadas e problematizadas se relacionam ao que tais profissionais entendem por a) prática reflexiva e crítica e b) língua(gem). Ao me afiliar ao que é proposto pela Linguística Aplicada Crítica, problematizo as concepções dos participantes desta pesquisa à luz de discussões traçadas por Pennycook (1990, 2001, 2003, 2004), Moita Lopes (2006), Fabrício (2006), Urzêda-Freitas (2012, 2016), Pessoa e Urzêda-Freitas (2017) e outros que defendem uma prática problematizadora, engajada com as desigualdades sociais, e que operam com uma concepção de língua enquanto prática social. Pensando no proposto, investiguei e problematizei as concepções praxiológicas mencionadas por quatro discentes do curso de Letras-Inglês, vinculado à Universidade Federal de Goiás – Câmpus Jataí, matriculados em seu último ano de estágio. Este trabalho, que se insere na abordagem qualitativa de pesquisa, utilizou como percurso metodológico o estudo de caso, não apenas pelo contexto em investigação ser bastante delimitado, mas também por acreditar em seu compromisso social relacionado a ouvir os participantes. Para a geração de material empírico, os seguintes instrumentos foram utilizados: questionário, autobiografia e entrevista semiestruturada. Os dados do estudo parecem evidenciar, em grande parte, uma concepção de prática que limita o fazer do professor à sala de aula, em um viés bastante técnico. Já em relação ao entendimento de língua dos participantes, os dados sinalizam, em sua maioria, concepções que não dialogam com o que é defendido por preceitos teórico-práticos defendidos pela Linguística Aplicada Crítica, ou seja, língua enquanto prática social. Pensando nesses dados, ao final do estudo, procuro apontar, embasando-me na voz desses participantes, como o contexto formativo no qual eles se inserem tem sido responsável pela construção das concepções praxiológicas em investigação. Além disso, proponho uma formação mais engajada com as perspectivas críticas de ensino de línguas como um possível encaminhamento para a problematização e ruptura com concepções técnicas e estruturais.

Palavras-chaves: concepções praxiológicas; problematização; prática crítica; língua(gem).

ABSTRACT

The present study is aligned with a field that investigates the teacher's training .foreign language teacher education, in this case, specifically, English. In this sense, I propose to investigate and problematize praxiological conceptions constructed by student-teachers majoring in English at the university. The conceptions investigated and problematized are related to what these professionals understand by a) reflective and critical teaching practice and b) language. In this paper, I shall analyze the concepts of the participants of this research in the light of discussions made by Pennycook (1990, 2001, 2004), Moita Lopes (2006), Fabrício (2006), Urzêda-Freitas (2016), Pessoa and Urzêda-Freitas (2017) and others who defend a problematizing practice, engaged in social inequalities, and that operate with a conception of language as a social practice. By taking these aims into account, I investigated and problematized the praxiological conceptions built by four students of the English-language course, linked to the Federal University of Goiás - Jataí, enrolled in their final year of practicum. This thesis which which adopts the qualitative research approach, took on the case study principles not only because the research context is very limited, but also because it believes in the social commitment that prioritizes listening to the participants' viewpoints. For the generation of empirical material, the following instruments were used: questionnaire, autobiography and a semi-structured interview. The data of the study seems to reveal to a large extent, a conception of practice that limits the teacher's practice to the classroom, in a rather technical bias. Regarding the participants' understanding of language, Most of the data indicate conceptions that do not dialogue with what is defended by theoretical-practical precepts defended by Critical Applied Linguistics, that is, language as a social practice. By bearing these findings in mind, at the end of the study, I try to point out how this foreign language education programme the participants take part in has been responsible for the construction of their praxiological conceptions throughout this research. In addition, I propose a more engaging foreign language teaching education with critical perspectives on language teaching as a feasible alternative for the problematization and rupture with technical and structural conceptions.

Keywords: praxiological conceptions; problematization, critical practice teaching; language;

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	8
OBJETIVOS	16
CAPÍTULO I – METODOLOGIA	17
1.1. Pesquisa Qualitativa.....	17
1.2 – O estudo de caso	20
1.2. Contexto formativo dos participantes da pesquisa	23
1.3. Participantes da pesquisa	25
1.4. Instrumentos de geração de material empírico e procedimentos específicos utilizados.....	25
1.5. Sobre o uso de questionários	26
1.6. Sobre a autobiografia	28
1.7. Sobre o uso de entrevistas semiestruturadas.....	30
1.8. Procedimentos para a análise do material empírico.....	31
CAPÍTULO II – CONCEPÇÃO DE PRÁTICA CRÍTICA	32
CAPÍTULO III – CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)	58
CAPÍTULO IV - UMA CONCLUSÃO QUE NÃO FINDA EM SI	72
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	94
APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes.....	95
APÊNDICE B: Questionário Inicial	99
APÊNDICE C: Roteiro para a autobiografia	100
APÊNDICE D: Roteiro para entrevista semiestruturada com Cleytinho	101
APÊNDICE E: Roteiro para entrevista semiestruturada com Teresinha.....	103
APÊNDICE F: Roteiro para entrevista semiestruturada com Nina.....	105

APÊNDICE G: Roteiro para entrevista semiestruturada com Felipe	107
ANEXOS	110
ANEXO A – Questionário inicial Cleytinho	111
ANEXO B – Questionário inicial Teresinha	113
ANEXO C – Questionário inicial Nina	115
ANEXO D – Questionário inicial Felipe	117
ANEXO E – Autobiografia Cleytinho	119
ANEXO F – Autobiografia Teresinha	
ANEXO G – Autobiografia Nina	121
ANEXO H – Autobiografia Felipe	123
ANEXO I – Transcrição da entrevista semiestruturada de Cleytinho	124
ANEXO J – Transcrição da entrevista semiestruturada de Nina	132
ANEXO K – Ementa da Disciplina de Estágio 3	138
ANEXO L – Bibliografia da disciplina de Introdução aos estudos de linguagem ..	147
ANEXO M – Quadro de símbolos usados na transcrição das entrevistas.....	148

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente estudo alinha-se ao campo que investiga a formação de professores de línguas estrangeiras (LE), mais especificamente o inglês, uma vez que me proponho a problematizar concepções praxiológicas de professores em formação do curso de Letras-Inglês vinculado à Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí (UFG-Jataí). Meu estudo tem interesse em investigar, particularmente, as concepções que esses discentes carregam consigo em relação à prática crítica e visão de língua, procurando diálogos com o que é proposto pela Linguística Aplicada Crítica (Doravante LAC). O recorte nessas duas concepções ocorre, pois acredito que elas estão diretamente ligadas às nossas práticas pedagógicas enquanto professores de línguas, práticas estas que defendo estarem relacionadas à problematização e ao constante questionamento de categorias (im)postas como naturais. Assim sendo, tomo essas concepções enquanto conhecimentos praxiológicos que se configuram como uma relação dialética entre o conhecimento advindo de nossas práticas e o conhecimento que adquirimos em momentos de formação mais sistemáticas, ou, conforme Urzêda-Freitas (2018), baseando-se na noção de praxiologia de Bourdieu (1994, 1996), define:

uma forma de compreender e agir sobre o mundo ancorada na relação dialética entre os conhecimentos fenomenológicos (aqueles adquiridos por meio de nossas vivências) e os conhecimentos objetivistas (aqueles adquiridos no decurso de nossa formação acadêmica/técnica/profissional) [...]. (URZÊDA-FREITAS, 2018, p. 23).

A primeira versão do projeto, que originou esta investigação, ganhou vida em julho de 2015 quando estava prestes a ingressar no sétimo período da minha graduação em Letras-Inglês no mesmo contexto que investigo. Os motivos que me levaram a elaborar esta pesquisa pautam-se em duas situações que me ocorreram naquele ano: a primeira foi um autoquestionamento sobre o meu papel enquanto professor de inglês e a segunda situação surge a partir do contato que tive com uma publicação que foi extremamente relevante para meu autoquestionamento. Esse autoquestionamento surgiu graças a uma situação vivenciada em um dos contextos em que atuo como professor de inglês. O contexto era o ensino regular privado onde minha atuação pautava-se naquilo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Doravante PCNs), ou seja, o trabalho com o texto e os gêneros discursivos, priorizando a leitura, conforme era discutido, naquela época, em minhas aulas de estágio.

No primeiro semestre de 2015, a mãe de um aluno se dirigiu até a direção escolar e questionou o porquê do meu trabalho com os textos e não somente com a gramática como, segundo ela, é tradicionalmente feito. A mãe argumentou que o trabalho com a gramática seria melhor para o desempenho de seu filho, pois a criança tinha mais facilidade com a gramática e não com textos. Depois dessa situação, fui chamado pela diretoria da escola para explicar em que minha proposta de ensino se baseava. Chegando em casa, naquele mesmo dia, depois de uma situação tão desconfortável, comecei a me questionar se a mãe não estava correta e eu, juntamente com meus estudos, estávamos errados. Comecei a questionar qual era meu papel dentro daquele contexto. Posteriormente, procurando leituras que pudessem aliviar meus questionamentos, acabei me deparando com um livro que foi essencial para minhas inquietudes e que, também, me apresentou discussões que, até então, eram novas e extremamente interessantes para mim.

O livro em questão é a publicação “Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa – Conversa com especialistas”, organizado por Lima (2009), que traz diversos estudiosos da Linguística Aplicada (LA) sugerindo caminhos a perguntas feitas por profissionais da educação em LE, tanto do ensino público quanto do privado, sobre:

questões de autonomia, leitura em língua estrangeira, relação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o ensino de línguas, avaliação de aprendizagem, motivação, inclusão, interação social, preconceito e diversidade linguística, linguística aplicada crítica, interlíngua, aspectos culturais e ideológicos relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira, métodos e técnicas de ensino, além, naturalmente, dos questionamentos sobre as quatro habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever. (LIMA, 2009, p. 11).

O organizador do livro justifica o desenvolvimento de seu trabalho afirmando que as dúvidas que os professores de línguas têm, em relação às suas práticas, resultam de uma falha por parte dos departamentos que formam tais professores. O autor argumenta que esses departamentos “acabam colocando no mercado profissionais inexperientes, inseguros, sem ou pouca fluência na língua estudada, portanto despreparados e com muita dificuldade de exercer a docência.” (LIMA, 2009, p. 10).

Ao ler a publicação, encontrei caminhos para meus questionamentos, mas também me deparei com temáticas que até então não havia aprofundado durante a graduação e que foram essenciais para que eu pudesse aliviar minhas inquietações na época acerca do meu papel enquanto professor de LE. As discussões que me chamaram atenção, na época,

percebo, hoje, estão diretamente ligadas à LAC, principalmente em relação à concepção que o campo tem de língua e de crítica, justamente as concepções que problematizo neste estudo.

Na época da graduação, me recordo de ser um professor que operava com uma visão de língua bastante interacional, conforme os preceitos de Vygotsky (1991). Um outro aspecto que considero importante enfatizar é a minha noção de *crítica* em tal período. Para mim, ser crítico enquanto professor de línguas estava relacionado a refletir sobre as metodologias utilizadas em sala de aula e como poderia adequá-las para que os alunos aprendessem a se comunicar, pois essa perspectiva estava relacionada às discussões que me recordo de ter tido, com muita profundidade, durante minha formação acadêmica inicial. Ou seja, eram discussões que limitavam minha prática à sala de aula, sem pensar nas implicações políticas que, hoje em dia, vejo imbricadas no meu fazer pedagógico. O livro de Lima (2009) foi essencial para minha atual concepção de prática pedagógica, pois foi graças a tal publicação que entrei, pela primeira vez, em contato com discussões que abordam o papel político do professor de línguas e que concebiam língua(gem) de um modo bastante diferente da visão interacional com a qual eu operava.

A partir dessas duas situações, o conflito com a mãe na escola e o contato com o livro de Lima (2009), comecei a me questionar: será que a afirmação feita por Lima, (2009) sobre a falha dos departamentos que formam professores de LE, se aplica ao meu contexto de formação? Será que meus colegas de graduação passaram pelos mesmos questionamentos que eu? Qual será a visão de língua deles? O que eles entendem por prática reflexiva e crítica?¹ Será que eles consideram a formação aqui oferecida satisfatória? Infelizmente, por uma questão de tempo, não tive a oportunidade de indagá-los na época. No entanto, um outro questionamento me veio: já que não terei tempo para investigar meus colegas, por que não fazer isso com os futuros professores em formação neste contexto? E assim, esta pesquisa começou a ganhar vida.

Neste estudo, concordo com Pessoa (2016) sobre a importância de problematizar concepções de língua durante a formação de professores de língua inglesa. Para a pesquisadora, tais problematizações devem “fazer parte da agenda da formação de

¹ Utilizo, neste estudo, os termos “reflexivo e crítico” e “prática crítica” de forma intercambiável, uma vez que para Pennycook (2001, 2003, 2004), a prática crítica envolve uma reflexão constante sobre seu próprio fazer. Neste sentido, o significado de reflexivo aqui está relacionado à um questionamento incessante de suas próprias práticas.

professoras/es de língua inglesa, que deve se refletir na sala de aula das/os professoras/es em formação para que aprendizes dessa língua tenham também uma educação mais crítica[...]” (PESSOA, 2016, p. 22). Essa educação mais crítica envolve um constante questionamento sobre aquilo que é (im)posto como natural.

É importante destacar que essa educação linguística mais crítica é amparada por um campo de atuação, vinculado às Ciências Sociais, conforme aponta Moita Lopes (2006), conhecido como Linguística Aplicada Crítica. Pennycook (2001) argumenta que a LAC é mais do que a simples adição de um domínio crítico à Linguística Aplicada (LA) cuja identidade, por muito tempo, esteve ligada a investigações relacionadas ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua, assim como, a aplicações de teorias linguísticas. Para o teórico, a LAC é um campo de atuação que lida com a língua(gem) em uso nos mais diversos contextos não se tratando, desta forma, da aplicação do conhecimento linguístico em tais cenários, mas sim de um domínio semiautônomo e interdisciplinar que apresenta diálogos com áreas como sociologia, educação, antropologia, estudos culturais e psicologia. Para Pennycook (2001), a LAC utiliza tais fontes, mas não é dependente delas, pois conforme ele salienta em outro estudo (Pennycook, 2004), o campo em pauta pode até utilizar ou pegar emprestado conhecimentos de diversas áreas, mas deve fazer isso com criticidade. Esse olhar crítico, para Pennycook (2001, 2003, 2004), se relaciona a uma prática problematizadora compromissada com questões mais amplas.

Essa postura interdisciplinar da LAC é pertinente não apenas com o posicionamento político do campo, que está relacionado à responsividade com a vida social, conforme defende Moita Lopes (2006), mas também com a própria visão de língua com a qual tal área crítica opera. De acordo com Fabrício (2006, p. 48), a língua(gem), para a LAC, é entendida como prática social, o que envolve “observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais”. T tamanha compreensão implica, na perspectiva da linguista aplicada, trabalhar com a língua(gem) através de postura interdisciplinar e transdisciplinar, “com vistas ao estabelecimento de seu vínculo com as epistemologias e questionamentos suscitados pela vida social contemporânea” (FABRICIO, 2006, p. 48). A contemporaneidade, na perspectiva de Fabrício (2006), só existe dentro de um campo de problematizações, o que inviabiliza estudar a língua(gem) como um objeto neutro intocável por tais problematizações.

Moita Lopes (2006), concordando com Fabrício (2006) e defendendo o posicionamento político da LAC, afirma que é impossível trabalhar com a língua(gem),

se quisermos ser responsivos à vida social, sem que apresentemos diálogos com outros campos do conhecimento. Segundo o pesquisador, a interdisciplinaridade é uma condição para que a LA consiga ser responsiva ao mundo social no qual estamos inseridos:

Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. A chamada “virada discursiva” tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar linguagem com intravisiões muito reveladoras para nós. Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea”. (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Ao conceber a língua(gem) como prática social, ou seja, reconhecendo a influência de fatores contextuais durante seu uso, como é mencionado por Fabrício (2006), os autores, afiliados à LAC, se posicionam contra uma concepção de língua tradicionalmente vista como neutra em uma perspectiva positivista que descorporifica o sujeito e sua história das práticas discursivas. Na perspectiva de Moita Lopes (2006), não é possível descorporificar o sujeito de suas práticas discursivas, pois esses sujeitos são constituídos por tais práticas assim como ele age no mundo através delas. Fabrício (2006, p. 48) afirma que nossas práticas discursivas não são neutras, pois estão imbricadas por escolhas ideológicas (conscientes ou não) e políticas “atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social”.

A compreensão de que a língua(gem) é prática social, na visão de Molon e Vianna (2012), remete à afirmação de Bakhtin e seu Círculo sobre a natureza fundamental da língua, o social, o que abre espaço para diálogos entre a concepção de língua da LAC com o que é proposto pelo filósofo da linguagem russo. Além de conceber a natureza social da língua(gem), Bakhtin (1981), ao falar sobre como ela é totalmente carregada por valores e intenções, também se mostra consciente do fato de que a língua jamais pode ser neutra, o que, também, é defendido pela visão de língua da LAC. Além disso, é importante ressaltar que tanto a LAC quanto as teorizações bakhtinianas se pautam em uma perspectiva ética de que é através do discurso que eu me constituo assim como constituo o outro.

No entanto, devo salientar que a perspectiva ética da LAC está muito mais ligada a questões contemporâneas específicas por conta das transformações que o mundo vem sofrendo graças à globalização. As questões éticas com as quais a LAC deve ser responsiva, na visão de Moita Lopes (2006), se articulam com à reinvenção da vida social,

pois esta é, segundo o linguista aplicado, uma grande problemática para aqueles que estão inseridos no campo das ciências sociais. Essa reinvenção da vida social implica o reinventar das formas de produzir conhecimento, pois a pesquisa é um dos meios que podemos utilizar para entender e viabilizar a construção da vida social (MOITA LOPES, 2006).

Celani (2009) afirma que é papel da Universidade preparar professores de línguas para que eles lidem com questões éticas e que os forme enquanto educadores compromissados com a construção de uma cidadania ativa, como ela apontou em Celani (2002). Defendo, nesta pesquisa, que uma formação respaldada pelas perspectivas críticas de ensino de línguas se alinhe com o que é proposto pela autora, dado que Pessoa e Urzêda-Freitas (2017) apontam tais perspectivas como um caminho para a construção de uma cidadania ativa. Essas perspectivas, que concebem língua como um modo de agir sobre o mundo e pessoas, tem como objetivo não apenas reconhecer, mas também problematizar e, por fim, rearticular formas de ação que contribuem para o sofrimento e exclusão social. A língua, assim sendo, tem o poder de tanto manter quanto dissipar “práticas que promovam desigualdade e independência.” (URZEDA-FREITAS, 2012, p. 84).

Pennycook (2001, 2003, 2004) defende que aqueles que trabalham com língua(gem) devem ter como ações centrais de sua prática o compromisso com a diminuição das desigualdades e com a transformação social. Para que isso ocorra, o teórico defende uma prática problematizadora constante, principalmente, em se tratando do que é concebido como natural. Essa prática deve ser respaldada por aquilo que ele chama de *práxis*, um fazer informado pelo constante diálogo entre teoria/prática. Em sintonia, Ghendi (2005) defende uma formação docente que proporcione à sociedade um professor intelectual. Essa formação deve pautar-se em um constante questionamento que envolve a criticidade acerca da natureza social do ensino e como ela está ligada à ordem social. Essa constante problematização traz implicações políticas para a profissão do professor, dado que ele será capaz de elaborar críticas que vislumbrem possibilidades de construir uma sociedade mais justa com cidadãos ativos compromissados com a solidariedade e a esperança.

Acredito que uma formação respaldada pelas práticas críticas não possui apenas implicações éticas, pois não estão apenas relacionadas a um fazer que seja responsivo à vida social e à diminuição de dores que atravessam o mundo, mas também políticas já

que tem compromisso com a diminuição das desigualdades e com a transformação social por meio da formação de cidadãos ativos. Neste sentido, defendo, nesta pesquisa, uma formação docente engajada com uma prática crítica por seu compromisso tanto ético quanto político. A prática crítica, defendida aqui, dialoga com a concepção de língua enquanto prática social, proposta por aqueles que atuam na LAC, assim como com o papel do professor não apenas como mero transmissor de conhecimento, tradicionalmente visto assim, mas como um educador, conforme Celani (2002), compromissado com a sociedade como um todo.

Neste sentido, no presente estudo, meu objetivo é indagar a concepção de discentes do curso de Letras-Inglês, em seu último ano em formação, sobre o que entendem por prática reflexiva e crítica e, também, língua. Proponho-me a fazer tais indagações com a finalidade de articular as concepções dos participantes com o que é proposto pela LAC, pois acredito na postura ética e política do campo, assim como, também, defendo que o profissional do ensino de línguas deve possuir não apenas conhecimento linguístico acerca do que irá lecionar, mas também conhecimentos teóricos e metodológicos que podem estar diretamente ligados à sua prática. Corroborando com Celani (2009), acredito que esses conhecimentos devam estar alinhados a questões éticas, que segundo a autora, são de responsabilidade da Universidade. Assim sendo, insiro este estudo no campo qualitativo de pesquisa e escolho o estudo de caso como percurso metodológico. Tal escolha dialoga não apenas com nossa preocupação em escutar os participantes da pesquisa, mas também por conta de nosso contexto investigado ser bastante delimitado.

No estudo, investigo concepções praxiológicas de discentes cursando a disciplina de estágio III em seu último ano de formação. Justifico a escolha do contexto, pois, por estarem finalizando o curso, espera-se que eles já tenham discutido as concepções em investigação uma vez que tais conhecimentos fazem parte do currículo de formação desses participantes. Utilizo questionários, autobiografias e entrevistas para gerar material empírico. Acredito na potencialidade da minha investigação para com a área de formação de professores de língua inglesa, principalmente para os que irão se formar pela UFG-Jataí, uma vez que os dados aqui analisados podem proporcionar reflexões ao departamento formador em que meus participantes se inserem. Tendo introduzido e justificado minha pesquisa, mostro, abaixo, como esse estudo está organizado.

A presente pesquisa está dividida em quatro capítulos que sucedem a parte dos Objetivos na qual apresento, de forma mais sistemática, o foco e as perguntas que norteiam esta pesquisa. Posteriormente, tenho o primeiro capítulo que é a metodologia do trabalho, na qual insiro meu estudo no campo da pesquisa qualitativa, apontando o percurso metodológico escolhido para a pesquisa, o contexto formativo dos participantes e os instrumentos que utilizei para gerar material empírico. Já no segundo capítulo, discuto a concepção de prática crítica dos participantes ao mesmo tempo em que dialogo com suas concepções acerca das perspectivas teóricas que defendo no meu estudo. Neste sentido, não tenho um capítulo separado para a fundamentação teórica que baliza meu estudo já que analiso os dados ao mesmo tempo em que construo um diálogo entre eles com tais teorizações. No terceiro capítulo, traço um caminho similar que fiz ao discutir a concepção de prática crítica dos participantes, no entanto faço isso problematizando a concepção de língua deles. O quarto e último capítulo é a conclusão do estudo onde aponto as concepções de prática crítica e língua dos participantes. Além disso, mostro, também, na visão deles, como a formação recebida por eles tem sido responsável pela construção das concepções praxiológicas investigadas neste estudo. Por fim, ainda na conclusão, apresento uma proposta para uma formação acadêmica que se alinha com o que defendo neste estudo, ou seja, uma formação não apenas pedagógica, mas também política engajada com a transformação social através do constante questionamento do que é (im)posto como verdade.

OBJETIVOS

Como objetivo geral, me proponho, neste estudo, discutir e problematizar concepções praxiológicas, que estão diretamente ligadas à nossa compreensão e ação sobre o mundo, de discentes do curso de Letras-Inglês pertencentes à UFG-Jataí.

Como objetivos específicos, tenho, com esta pesquisa:

- Investigar se as tais concepções praxiológicas dos participantes dialogam com o que é proposto pela LAC em relação: (a) prática crítica dos professores de língua; (b) a visão de língua(gem).
- Contribuir para a formação de futuros docentes através de reflexões construídas por meio deste estudo em relação ao seu objeto, assim, fornecendo insumos para que docentes e departamentos de licenciaturas reflitam e problematizem suas práticas;

Com base nos objetivos expostos, me proponho a responder as seguintes indagações:

a) O que os discentes entendem por prática reflexiva e crítica de professores de LE?

b) Qual é a concepção de língua que esses discentes carregam consigo?

Com os objetivos apresentados, discuto, a seguir, o percurso metodológico escolhido para este trabalho.

CAPÍTULO I – METODOLOGIA

Neste capítulo, discuto os pressupostos metodológicos que embasam a natureza qualitativa de minha pesquisa, o que inclui a escolha do método de pesquisa – o estudo de caso. Além disso, apresento, também, o contexto no qual a pesquisa ocorreu, o perfil dos participantes, assim como os instrumentos que utilizo na geração de dados. Finalmente, aponto quais procedimentos foram adotados na análise do material empírico.

Começo, assim, pelo tipo de pesquisa adotado neste trabalho.

1.1. Pesquisa Qualitativa

A abordagem qualitativa de pesquisa surge ao final do século XIX quando os estudiosos das ciências sociais começam a questionar se os métodos positivistas adotados pelos cientistas físicos e naturais eram também válidos para explicar a complexidade do comportamento social humano. André (2004) afirma que tais questionamentos fizeram com que as ciências sociais passassem a considerar não apenas a interpretação dos fatos analisados, mas também o contexto de sua produção.

Richardson (2014, p. 90) define a pesquisa qualitativa como “a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características e comportamentos”. Neste sentido, o autor acredita que o tipo de pesquisa em destaque oferece uma melhor compreensão dos dados analisados, visto que os significados oferecidos pelos participantes, assim como o contexto em que se inserem, são levados em consideração em detrimento de uma quantificação dos dados coletados. Na abordagem qualitativa, as convicções dos participantes são de extrema importância, pois há uma preocupação “com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2005, p. 14).

A pesquisa qualitativa começou a ganhar bastante notoriedade na década de 1980 entre os estudiosos da área da educação e, aqui, no Brasil, não foi diferente. No entanto, o conceito da abordagem em pauta não tem sido suficientemente discutido a ponto de se explicitar de que tipo de pesquisa qualitativa estamos falando. André (2004, p. 23)

defende que esta questão deve ser esclarecida, dado que, para alguns, a abordagem qualitativa é sinônimo de pesquisa fenomenológica, para outros se trata de pesquisa etnográfica e tem aqueles, também, que nomeiam suas pesquisas como qualitativas pelo simples fato de não envolverem números.

Assim sendo, concordo com André (2004) sobre a importância de que se explicitar qual o tipo de abordagem qualitativa o pesquisador irá utilizar em seu estudo. Explicitar qual enfoque qualitativo será desenvolvido em uma pesquisa é relevante porque a abordagem qualitativa está presente em diversos campos, conforme aponta Manson (2002). Para o autor, esses diversos campos do conhecimento operam com diferentes perspectivas sobre o funcionamento do mundo social. Tais campos, portanto, têm diferentes noções de até que ponto as pesquisas empíricas podem nos trazer significados relevantes e, também, de como elas podem fazer isso. Assim sendo, uma definição unificada para o que é pesquisa qualitativa é impossível. Triviños (2008, p. 125), em consonância, fala sobre a importância do referencial teórico para que o enfoque qualitativo seja validado. O autor aponta que “o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie a pesquisa”.

Nesse sentido, optei pela abordagem qualitativa interpretativista neste trabalho, pois enquanto pesquisador qualitativo, assumo o desafio de compreender mais sobre as experiências das pessoas, seus sentimentos, seus pensamentos e suas práticas sociais (ANDRE, 2004). Para que isso ocorra, a interpretação é essencial. Willig (2014) considera a interpretação como o coração da pesquisa qualitativa já que, para alcançar o que propomos enquanto pesquisadores qualitativos, é necessário que façamos questionamentos sobre os sentidos das práticas sociais inerentes aos sujeitos. Para a autora, um pesquisador que utiliza a abordagem qualitativa não consegue atribuir sentido aos dados gerados sem a interpretação, visto que:

Precisamos fazer conexões entre os diferentes componentes e aspectos dos dados para que possamos melhorar nosso entendimento. Em outras palavras, nós precisamos tornar os dados significativos através de um processo de interpretação. (WILLIG, 2014, p. 136)

É notório que a pesquisa qualitativo-interpretativista se preocupa com a interpretação de significados advindos de um sujeito que os materializa através de suas práticas sociais. De acordo com De Grande (2011), a LA, sendo um campo que se

preocupa com questões sociais nas quais a língua(gem) tem um papel essencial, vem adotando metodologias de caráter qualitativo-interpretativista. Moita Lopes (2006, p. 25), em sintonia com De Grande (2011), diz que os estudos atuais em ciências sociais, procurando romper com uma visão positivista, indagam sobre as epistemologias tradicionais, o que possibilita a abertura de “um leque muito grande de desenhos de pesquisa de natureza interpretativista e de modos de construir conhecimento sobre a vida social”. A abordagem que a LA tem adotado não é aleatória, pois ela segue princípios relacionados ao que o campo compreende sobre o que significa fazer pesquisa, afirma De Grande (2011).

Para Moita Lopes (2006), a LA tem adotado a abordagem qualitativa interpretativista porque o campo em está passando por mudanças epistemológicas complexas e impactantes. Segundo o pesquisador, as ciências sociais têm optado pela abordagem qualitativo-interpretativista, pois questiona os modos tradicionais de construir conhecimento. A LA atual abraça essa tendência, pois tais questionamentos se mostram como uma opção coerente para a construção de um desenho mais condizente com a vida social. A necessidade das mudanças nas bases epistemológicas da LA decorre do fato de que o campo, por muito tempo, foi associado, exclusivamente, às investigações relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas.

Moita Lopes (2006) nomeia essa LA, com enfoque no ensino e aprendizagem de línguas, como tradicional. Na visão do investigador, essa LA tradicional é muito positivista e ainda apresenta uma forte relação de dependência com a Linguística. A LA tradicional, critica o autor, tem feito investigações em um vácuo social no qual o sujeito é considerado homogêneo. Essa homogeneização do sujeito não considera que sua constituição é influenciada tanto por suas práticas discursivas como por seu contexto socio-histórico. Para romper, então, com essa visão tradicional de produzir conhecimento em LA, o campo, na visão de muitos teóricos, deve ser compreendido como uma área “de pesquisa mestiça e ideológica, que precisa considerar, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz” (MOITA LOPES, 2006, p. 25).

Fabício (2006, p. 47), ao falar sobre o momento contemporâneo que vivemos, afirma que seria bastante problemático se adotássemos pontos de vista simplórios e explicações causais para entender a “série de novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas”. Essa complexidade contemporânea tem influenciado diretamente o modo de produzir conhecimento em LA. O campo defende que a língua(gem) está diretamente

ligada às práticas sociais que constituem os sujeitos. Nesse sentido, a língua(gem) é concebida como prática social e seu estudo deve ser feito a partir de seu uso, sendo este influenciado por uma série de fatores contextuais.

É notório, através da discussão acima, que a pesquisa qualitativa de base interpretativista, procurando romper com abordagens positivistas, é muito adequada a esta pesquisa, uma vez que estou lidando com sujeitos muito bem localizados no mundo contemporâneo, os quais materializam suas práticas sociais através da e na língua(gem). Como nossos participantes se localizam em um contexto bastante específico, o de formação de professores de LE no curso de Letras-Inglês da UFG-Jataí, optei pelo estudo de caso como enfoque de pesquisa, e é sobre ele que irei discutir na próxima seção.

1.2. O estudo de caso

Para André (2004), o estudo de caso é utilizado há muito tempo por diferentes áreas do fazer científico que vai desde a medicina até o serviço social. Corroborando com a perspectiva, Chadderton e Torrance (2015, p. 90) dizem que esse tipo de enfoque de pesquisa não é algo fácil de resumir por justamente ter sido “nutrido por diferentes aportes teóricos”. Os autores afirmam que alguns estudos de caso se originam a partir da ciência social fenomenológica enquanto outros surgem a partir de “modelos médicos e mesmo criminológicos”.

Para os últimos estudiosos mencionados acima, por mais que os estudos de caso possam ser originados a partir de diferentes perspectivas teóricas, todos eles apresentam algo em comum: a ênfase, o destaque, em um estudo aprofundado. Para Triviños (2008, p. 133), o estudo de caso é visto como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Ludke e Andre (1986, p. 19) dizem que os estudos de caso objetivam a “retratar a realidade de forma completa e profunda” onde o pesquisador busca expor múltiplas facetas de uma situação ou problema. No entanto, o que difere um estudo de caso de determinado aporte teórico de outro é justamente o traçar de limites, o recorte em um contexto específico. Aqui, me preocupo com o estudo de caso em uma perspectiva sociológica.

A perspectiva sociológica do estudo de caso se preocupa com “a construção social do caso, o local de encontro social/educacional e a natureza do caso percebido em ação social” (CHADDERTON; TORRANCE, 2015, p. 90). Assim sendo, percebo que, para a

perspectiva adotada neste trabalho, o que importa é como e onde o corpo social do contexto do estudo se constrói. O estudo de caso, é, então, compreendido como um enfoque de pesquisa que tem como principal objetivo defrontar e descrever a complexidade das práticas sociais para ouvir os significados que os sujeitos trazem e criam em determinados contextos. Em outras palavras:

Ele é um ‘enfoque’ de pesquisa que procura lidar com a complexidade da atividade social e educacional e descrevê-la, a fim de representar os significados que os atores sociais individuais trazem para esses âmbitos e constroem neles. O estudo de caso pressupõe que a ‘realidade social’ é criada por meio da interação social, embora situada em determinados contextos e histórias, e procura reconhecer e descrever antes de tentar analisar e teorizar – isto é, ela dá precedência à descrição sobre a explanação. (CHADDERTON, TORRANCE, 2015, p. 91).

O reconhecimento e descrição desses significados devem preceder qualquer análise teórica, pois um de seus objetivos, na visão de Chadderton e Torrance (2015, p. 91), é apresentar “as coisas como elas são do ponto de vista dos participantes”, assim como “ter acesso à perspectiva dos participantes – o que ação significa para eles” (p. 92). Ou seja, no estudo de caso, procura-se ouvir aquele que por muito tempo não foi considerado um participante ativo no fazer científico. Em concordância com os autores citados previamente, Goldenberg (2004, p. 33) pontua que o estudo de caso objetiva estudar um corpo social como um todo, procurando compreender esse corpo social em seus próprios termos, conforme o trecho abaixo evidencia:

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um *todo*, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos.

Portanto, os sujeitos que formam esse corpo social, mencionados pela autora, não são descorporificados, homogêneos, lineares, ou, em outras palavras, não é um sujeito modernista. Percebo aqui, uma articulação com a concepção de sujeito da LA contemporânea. Os estudos de caso, ao ouvirem o participante, assim sendo, não “colocam o sujeito em um vácuo social, na qual sua socio-história é apagada” (MOITA LOPES, 2006, p. 103), mas, sim, os inserem na pesquisa.

Além de se interessar pelo que o participante tem a dizer, o estudo de caso também considera extremamente relevante o contexto de produção dos significados. É justamente o contexto que vai diferenciar um estudo de caso de outros. Como as ações humanas, que

materializam o contexto (CHADDERTON; TORRANCE, 2015), são irrepitíveis, uma vez que “cada sujeito realiza o ‘mesmo’ [ato] de outra maneira” (SOBRAL, 2009, p. 52), o próprio contexto também é irrepitível, fazendo, portanto, que o estudo de caso seja singular. Ludke e Andre (1986, p. 17) pontuam que um estudo de caso pode ser parecido com outro, ao passo que, ao mesmo tempo, é distinto, já que possui um “interesse próprio, singular”.

No entanto, pode se dizer que não é possível generalizar os resultados obtidos por um estudo de caso. Para Chadderton e Torrance (2015, p. 91), muitos indícios sugerem que as descobertas de estudo de caso têm sim “pertinência e interesses gerais”, pois suas descrições não são de situações incomuns, idiossincráticas. No estudo de caso, há também de se levar em consideração a “generalização naturalista” do leitor, que pode reconhecer no caso “aspectos da sua própria experiência e intuitivamente generaliza, estendendo-o à sua situação pessoal” ou, na perspectiva de Ludke e Andre (1986), indagar o que pode ou não ser utilizado daquela situação em sua vida.

Como foi discutido nesta seção, o estudo de caso é um enfoque de pesquisa bastante delimitado, sendo utilizado em contextos específicos. O que difere um estudo de caso de outro é, justamente, o enfoque no contexto e suas particularidades. Essa delimitação é importante, pois a) não é possível abordar todas as facetas de um fenômeno em um tempo limitado e b) sendo o estudo de caso, conforme apontam Chadderton e Torrance (2015), o estudo de algo específico, é o recorte que proporciona uma “compreensão mais completa e detalhada da situação estudada” (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 22).

Além disso, como o estudo de caso dialoga com pesquisas que almejam “aprender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto” (GOLDENBERG, 2004, p. 34), diferentes técnicas de pesquisa são necessárias. Chadderton e Torrance (2015, p. 91) dizem que uma das virtudes do estudo de caso, por se objetivar a uma compreensão densa da situação em análise, é justamente o uso de “diversos métodos e fontes de dados para estudá-lo e examiná-lo”. Pensando nisso, utilizei nesta pesquisa questionários, autobiografias e entrevistas semiestruturadas, justamente por conta dessa flexibilidade de utilização de diferentes instrumentos proporcionados pelo estudo de caso. Nas próximas seções, irei apresentar o contexto e participantes da pesquisa assim como os diferentes instrumentos utilizados para a geração de material empírico.

1.2. Contexto formativo dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com quatro discentes matriculados na disciplina de Estágio 3, alunas e alunos em seu último ano de formação do curso de Letras-Inglês. A escolha dessa turma em específico ocorre porque naquele espaço se concentrava, em um único dia, o maior número de possíveis formandos e, portanto, possíveis participantes para esse estudo. Durante os outros dias da semana, os possíveis formandos não faziam as mesmas disciplinas.

O curso de Letras-Inglês em destaque faz parte da Universidade Federal de Goiás, localizada em Jataí, Goiás. A cidade onde tal instituição situa-se é habitada por aproximadamente 100 mil pessoas e se localiza no sudoeste goiano. A UFG-Jataí atende a um público diversificado, alunos da zona urbana e da zona rural. Além disso, recebe também discentes de várias regiões do país.

A UFG-Jataí conta com dois câmpus: um localizado no centro da cidade e outro localizado fora do perímetro urbano. Por isso, muitos discentes utilizam o ônibus intercampi, que sai do centro da cidade em horários específicos para o câmpus que se localiza fora da cidade. O curso de Letras-Inglês, que localiza-se no câmpus fora do perímetro urbano, tem a duração de oito períodos exclusivamente noturnos. O contexto formativo aqui em descrição objetiva-se a possibilitar que o aluno egresso desenvolva:

sua capacidade intelectual e criativa por meio da linguagem, considerada nas suas múltiplas funções, apreendida na diversidade das línguas e na produção literária. Desse modo, o curso de Letras tem como eixo epistemológico a linguagem, capacidade complexa própria do homem. Esse núcleo perpassa todo o curso, tanto em sua parte comum como na diversificada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007, p. 4).

A língua(gem), neste sentido, tem um lugar central na formação oferecida pelo curso de Letras-Inglês, principalmente para que participantes de tal contexto formativo se engajem em “atividades que têm como foco principal a linguagem em uso.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007, p. 5). Essa concepção, de língua(gem) em uso, norteia a perspectiva de língua com a qual o curso opera e, portanto, é esperado que se reflita na formação oferecida. Assim sendo, o curso opera com uma visão de língua(gem) como uma capacidade complexa humana que a relaciona

com diferentes aspectos: fisiológicos, psíquico/cognitivo, social, cultural, histórico, estético e ideológico. Esses aspectos, intrinsecamente associados, deverão ser vistos na perspectiva da linguagem em uso, sem contudo excluir a abordagem de propriedades estabelecidas pelas diversas teorias elaboradas a respeito. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007, p. 11).

O curso, ao propor uma formação que concebe essa capacidade complexa “na perspectiva da linguagem em uso”, acaba por tomá-la como prática social, como fica bem claro no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) quando este se propõe a cumprir com o que é determinado pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Letras. Essas diretrizes afirmam que os profissionais formados pelo curso de Letras devem perceber a língua e a literatura como práticas sociais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Além disso, é importante destacar que um dos princípios norteadores, defendido pelo curso, para a formação do profissional, é a formação ética e a função social do profissional. Esse princípio enfatiza a necessidade de uma formação acadêmica que busque não apenas identificar, mas também valorizar as diferenças, sempre considerando o conhecimento prévio dos alunos, “a fim de reconstruir um quadro de referências nas dimensões cultural, técnica, social, política e ética” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007, p. 17).

Para colocar em prática essa concepção de língua(gem) e esse princípio ético e social apontado pelo PPC do curso, seu corpo docente é composto por um total de quatro professores efetivos, sendo três deles recém-doutores, um doutorando em licença e uma professora substituta. Em relação aos discentes, até o momento desta pesquisa, o curso conta com um total de 54 alunos matriculados, o que é preocupante já que, anualmente, 30 vagas são disponibilizadas para egressos. É importante destacar que me graduei em tal instituição na qual participei de diversos projetos (de extensão e de pesquisa) e eventos. E esse é um dos motivos que me fizeram escolher tal contexto para minha pesquisa.

Devo ressaltar que o estudo aqui abordado foi feito dentro das normas e orientações compulsórias a uma pesquisa científica. Nesse sentido, inicialmente, submeti nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, doravante CEP/UFG, do qual obtive autorização para realizá-lo por meio do Parecer Consubstanciado do CEP/UFG. Procurei conduzir nossa pesquisa de modo que preservasse a identidade dos participantes, por essa razão, pedi para que eles utilizassem pseudônimos nos instrumentos.

1.3. Participantes da pesquisa

Nesta seção, apresento todos os participantes deste estudo. Todos os discentes aqui mencionados concordaram em participar voluntariamente da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Pseudônimo	Idade	Quanto tempo estuda inglês/ Em qual contexto estudou o idioma em pauta?	Já atua ou atuou como professor(a)?	Motivação para ingresso ao curso de Letras-Inglês
Terezinha	21	Três anos e meio/curso de línguas privado	Sim. Atuou por um mês	Ser fluente no idioma.
Cleytinho	21	Seis anos/ escola pública e curso de línguas privado.	Sim.	Seus antigos professores e sua curiosidade pelo idioma.
Nina	21	Dez anos/ ensino regular (público e privado) e curso de línguas privado.	Sim.	Acreditar que o curso era semelhante ao de jornalismo e seu gosto pelo idioma.
Felipe	31	Dez anos/ ensino regular e curso de línguas privados nacionais e internacionais	Sim, mas apenas substituindo professores.	Seu gosto pelo idioma e acreditar que seria um bom professor de LI.

Fonte: Questionário Inicial

Como pode-se observar, todos os participantes já atuaram, e alguns ainda atuam, como professores de LI em diferentes contextos. É notório, também, destacar que o gosto e o interesse pelo idioma foram de grande motivação para que os participantes ingressassem ao curso.

1.4. Instrumentos de geração de material empírico e procedimentos específicos utilizados

Para Tuzzo e Braga (2016), os pesquisadores da abordagem qualitativa lançam mão de diversas práticas interpretativistas interligadas ao objetivo de melhor compreender o contexto pesquisado. Dialogando com os autores, Goldenberg (2004, p. 53) diz que os dados da pesquisa qualitativa, por não serem padronizáveis como aqueles presentes em análises quantitativas, fazem com que o pesquisador tenha “flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los”. Nesse sentido, é possível compreender que, na abordagem qualitativa, o pesquisador deve recorrer aos mais diversos instrumentos para que tenha uma compreensão profunda sobre seu objeto de

estudo. Assim, considerando meus objetivos e minhas perguntas de pesquisa, utilizei nesta pesquisa três instrumentos para a geração de material empírico: questionários abertos, autobiografias e entrevistas.

O material empírico foi gerado entre abril e junho de 2018. Neste sentido, o primeiro instrumento aplicado foi o questionário, logo no início de abril. Em maio, apliquei a autobiografia e em junho a entrevista semiestruturada. Adianto que, durante esse percurso, nem todos os alunos matriculados na disciplina de Estágio 3 foram até o fim. Nas seções seguintes, apresento considerações importantes sobre os instrumentos utilizados, aponto como o material empírico foi gerado assim como, também, detalho as dificuldades encontradas ao realizar os procedimentos metodológicos que compõem este estudo.

1.5. Sobre o uso de questionários

Richardson et. al (2014) informa que o questionário é um dos instrumentos mais comuns quando o objetivo do pesquisador é obter informações relevantes sobre os diversos grupos sociais existentes. Marconi e Lakatos (2011, p. 184) o definem como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”. Tal instrumento tem duas funções principais: descrever características ou medir determinadas variáveis de um grupo social. Sua natureza e seu conteúdo devem estar alinhados com o objeto de estudo em análise. Sobre o conteúdo, é necessário que o pesquisador leve em consideração diferentes aspectos de um problema, mesmo que eles não sejam cogitados naquele momento.

Neste estudo, optei por utilizar um questionário aberto (Apêndice B) definido por Richardson (2014, p. 192) como um instrumento que leva o participante “a responder com frases ou orações”. O instrumento tinha como objetivos tanto levantar o perfil dos participantes quanto começar a indagá-los sobre as concepções praxiológicas investigadas neste trabalho. O questionário era composto por dez questões. Sobre o perfil dos participantes, através do questionário, indago a idade deles, quanto tempo estavam estudando inglês, se já atuavam como professores e suas motivações para ingressar no curso de Letras-Inglês. Sobre as concepções investigadas neste estudo, indago o que era mais enfatizado pelo curso: a teoria ou a prática, se eles percebiam a existência de uma

prática reflexiva e crítica e como ela era materializada. Além disso, os questiono, também, sobre a influência do conhecimento em relação ao objeto de trabalho do professor de línguas, ou seja, a língua, na prática destes.

Antes de entregar o questionário aos participantes, me comuniquei com a professora da turma de Estágio III pedindo autorização para que tomasse alguns minutos de sua aula com a finalidade de explicar o estudo aos futuros envolvidos. Conforme mencionei na seção anterior, o contato inicial com a turma, que era composta por nove alunas e alunos, ocorreu no início de abril de 2018. Logo após a explicação da minha pesquisa, apresentei o questionário e seus objetivos à turma. Assim sendo, a aplicação do questionário foi por contato direto, conforme propõe Richardson (2014). O autor defende que esse tipo de aplicação de questionários é benéfica, pois permite que o pesquisador vá até os participantes para explicar e discutir os objetivos de sua investigação e do questionário, assim como sanar dúvidas. Este tipo de aplicação pode ser individual ou coletivo. Para este estudo, a aplicação foi coletiva, pois o instrumento foi entregue a todos os participantes de uma única vez.

No momento da entrega do questionário, todos os discentes se dispuseram a participar da pesquisa. Logo após, foi estabelecido o prazo de uma semana para que o instrumento fosse recolhido para que eu pudesse dar continuidade na geração de material empírico. Devo ressaltar, que apenas dois participantes fizeram a devolutiva do questionário dentro do prazo estabelecido. Após recolher os dois instrumentos no dia combinado, em consenso com a turma, estabelecemos o prazo de mais uma semana para a entrega. No entanto, nem todos entregaram na nova data. Os que não haviam entregado disseram que esqueciam de responder. A situação fez com que eu sugerisse a criação de um grupo virtual para que eu pudesse lembrá-los da entrega. Mesmo após a criação do grupo, nem todos os discentes entregaram no novo prazo combinado. Dos nove professores, em formação, da turma, apenas seis fizeram a devolutiva do instrumento. Com isso, inferi que apenas os seis estavam dispostos a continuar contribuindo com o estudo. Reconheço que, ao entregar o questionário, deveria ter pedido à professora um tempo maior para que os participantes pudessem respondê-lo naquele momento. Talvez, tal atitude minimizaria a evasão de participantes que tive ao longo do processo de geração do material empírico.

Três semanas depois do primeiro contato com a turma, voltei à sala de aula e entreguei o segundo instrumento desta pesquisa, a autobiografia, sobre o qual disserto na seção seguinte.

1.6. Sobre a autobiografia

Quintero (2013) defendem a ideia de que a autobiografia é uma forma de escrita biográfica que se materializa através de uma narrativa feita pelo próprio indivíduo. Assim sendo, é possível concluir, então, que uma autobiografia pode ser considerada como um espaço no qual sujeitos narram fatos sobre suas próprias vidas, sendo concebidos, portanto, como autores de suas próprias práticas sociais.

Para Gill e Goodson (2015, p. 216), ao se concentrarem em narrativas autobiográficas, os pesquisadores “reconhecem que os significados se constroem socialmente e as ações e a atividade humanas estão sujeitas a influências socioculturais, históricas e políticas”. Tais pesquisadores defendem que as narrativas são responsáveis por transformar a experiência humana em significado, sendo elas sempre precedidas pela interação social. Assim sendo, o ato de narrar, para os sujeitos, é primordial para que o significado, originalmente implícito, se torne explícito.

Dentro do campo das pesquisas sociais, as narrativas autobiográficas são relevantes, pois o trabalho propicia um reexame na área “reconhecendo a complexidade dos encontros humanos e incorporando a subjetividade humana ao processo de pesquisa” (GILL; GOODSON, 2015, p. 217). Ao utilizar instrumentos que prezem pela narração, o pesquisador escuta a voz dos participantes, pois a autobiografia objetiva, na perspectiva de Gill e Goodson (2015, p. 219), revelar como os sujeitos compreendem sua vivência e como a “narração desta experiência lhes dá condições de interpretar o mundo social e sua atuação dentro dele”.

Karpik (2010) afirma que a autobiografia tem sido reconhecida como um modo pelo qual adultos podem se conhecer mais profundamente, ou refletir sobre as perspectivas que têm sobre si ou sobre outras pessoas. Sendo assim, ao utilizar tal instrumento, o considero como um forte potencializador de investigação que vai além da revelação de simples ocorrências, mas como um modo de entender e analisar contextos, pensando que os sujeitos em análise se constroem dentro de um momento na história em uma relação consigo e com os outros a todo momento.

Para Silva e Maia (2010), estudos que lidam com formação de professores que investigam o percurso de formação, produção de conhecimento, constituição identitária de tais profissionais, devem trabalhar com a sutileza, a subjetividade, a singularidade, a

visão de mundo dos sujeitos e como cada um se envolve no seu processo de formação. As narrativas autobiográficas, desempenhando justamente este papel, têm se configurado tanto quanto técnica como procedimento de geração de material empírico que dão suporte aos estudos sobre a formação e o trabalho do profissional da educação.

Quintero et. al (2013) fizeram um estudo com professores de língua inglesa em formação prestes a ingressar no estágio docência. Em sua pesquisa, é apontado que tal instrumento se torna parte fundamental do processo educacional e de formação de professores, pois a reflexão gerada pelas autobiografias, “ricas em conteúdo, emoções, significados e sentimentos” (QUINTERO, et. al, 2013, p. 174), pode contribuir para um melhor entendimento acerca do conhecimento pedagógico. Ao utilizar a autobiografia (Apêndice C), meu objetivo não era apenas investigar as concepções praxiológicas que norteiam este estudo, mas também indagar como, na perspectiva dos participantes, o contexto formativo, na Universidade, tem contribuído para a construção dessas concepções.

Ao elaborar o instrumento, construí um roteiro (Apêndice C) no qual pedi para que os participantes redigissem suas autobiografias respondendo o que eles entendem por prática reflexiva e crítica, visão de língua, e qual seria seu papel enquanto professor: de transmitir ou mediar conhecimento. Todos esses questionamentos deveriam ser redigidos pensando em como o curso tem colaborado para a construção dessas concepções praxiológicas. O roteiro foi entregue nas mãos dos participantes, no entanto, as redações deveriam ser enviadas por e-mail dentro do prazo de uma semana. Dos seis participantes que haviam entregado o questionário, apenas quatro enviaram a autobiografia por e-mail no prazo estabelecido. Continuei insistindo com os outros participantes, sobre o envio do texto, em nosso grupo virtual. Entretanto, não obtive sucesso. Nesse sentido, optei por continuar o estudo com os quatro participantes que haviam enviado a autobiografia.

Ainda sobre os participantes, os quatro que enviaram suas autobiografias foram bastante sintéticos em seus textos. Acredito que isso possa ter acontecido por conta das perguntas que fiz no instrumento com a finalidade de facilitar a construção do texto dos professores em formação. Fiz perguntas bastante diretas sobre as concepções que investigo neste estudo, o que pode ter influenciado esses participantes a responderem brevemente o que foi indagado, conforme, pode-se notar, por exemplo, com a autobiografia de Felipe (Anexo H). Os participantes não parecem ter percebido que era necessária a articulação das concepções questionadas com a influência do contexto

formativo na construção dessas concepções. As respostas sintéticas fizeram com que, de fato, eu precisasse recorrer à entrevista semiestruturada sobre a qual discorro na próxima seção.

1.7. Sobre o uso de entrevistas semiestruturadas

Richardson (2014) defende que a interação face a face é compulsória para as pesquisas em ciências sociais. Um instrumento bastante utilizado nas pesquisas do campo e que materializa tal fundamento é a entrevista. Bauer e Gaskell (2002) concebem a pesquisa com entrevista como um processo social no qual a palavra é um importante meio para que a interação ocorra. O instrumento em discussão, materializado pela interação na qual tanto o entrevistador quanto o entrevistado participam ativamente do processo de produção de conhecimento, gera material rico em significado passível de exploração e análise, conforme pode-se observar abaixo:

[t]oda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que a palavra são o meio principal de troca[...]ela é interação, ou troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

As entrevistas podem se divergir em relação ao modo que serão conduzidas, existindo, assim, dois polos: o não diretivo e o dirigido. O primeiro polo permite que tanto o entrevistador quanto o entrevistado tenham um máximo de liberdade e aprofundamento, enquanto o segundo já é o oposto. Richardson (2014) afirma que entre esses dois extremos existem muitas possibilidades, sendo uma delas a entrevista semiestruturada, opção adotada neste estudo.

A entrevista semiestruturada, conforme aponta Pádua (2004), permite que o entrevistador utilize um guia de temas durante sua execução. Seu objetivo, para Richardson (2014) é investigar aspectos que determinadas experiências produzem nas pessoas. Nesse tipo de entrevista, o participante tem liberdade para expressar-se livremente, sendo guiado apenas pelo entrevistador. Para Pádua (2004, p. 70), a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador elabore questões acerca do tema em foco, porém sem a necessidade de se manter rígido a elas, pois “às vezes até incentiva que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do

tema principal” o que, de fato, aconteceu em diversos momentos das entrevistas com os participantes deste estudo. Gil (2008, p. 112) afirma que as entrevistas são necessárias quando estamos investigamos experiências produzidas em “condições precisas”, o que se aplica a este estudo.

As entrevistas com os quatro participantes deste estudo aconteceram no início de junho de 2018 conforme a disponibilidade deles. Para a aplicação do instrumento, elaborei guias (Apêndices D, E, F, G), apoiado por Pádua (2004), para cada participante nos quais problematizo algumas de suas respostas presentes no questionário, que careciam de um olhar mais profundo, assim como também problematizo alguns trechos da autobiografia aplicada. Desta forma, as entrevistas foram divididas em duas partes: na primeira, problematizo respostas dos questionários e, na segunda, indago os participantes sobre trechos de suas autobiografias. Devo dizer que em muitos momentos das entrevistas, fiz perguntas que direcionavam bastante os participantes para respostas que eu esperava obter. Adianto que problematizo tais momentos nos capítulos em que analiso o material empírico. Hoje, atribuo minha atitude a uma imaturidade em relação ao ato de pesquisar, de elaborar os procedimentos para gerar o material empírico, e, também, à falta de leituras mais profundas sobre como conduzir uma entrevista sem direcionar tanto os participantes.

Por fim, aponto que transcrevi as entrevistas conforme Manzini (2016). Os símbolos estão detalhados (Anexo M) no final do trabalho.

1.8. Procedimentos para a análise do material empírico.

Sobre os procedimentos da análise do material empírico utilizado neste estudo, optei por uma abordagem de cunho interpretativista por acreditar que a interpretação é primordial para pesquisas qualitativas, conforme defende Willig (2014).

Neste estudo de caso, a utilização do questionário, da autobiografia e da entrevista semiestruturada me permitiu gerar o material empírico para que pudesse ser triangulado com a finalidade de cruzar as interpretações feitas sobre a concepção de prática crítica e reflexiva dos participantes deste estudo assim como com qual concepção de língua eles operam. No próximo capítulo, irei, a partir dos instrumentos previamente citados, não apenas descrever e apontar as concepções dos participantes, mas também irei discuti-las à luz de estudos que dialogam com as temáticas aqui problematizadas. Destaco que os

excertos utilizados ao decorrer da análise do material empírico estão organizados numericamente. Indico, ao final de cada um deles, de qual instrumento cada excerto foi tirado assim como aponto, também, o mês de sua geração.

CAPÍTULO II – CONCEPÇÃO DE PRÁTICA CRÍTICA

Em 2001, Pennycook publicou sua notória obra *Critical Applied Linguistics: An Introduction*, um livro “que representa o marco dos estudos críticos em Linguística Aplicada” (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2018, p. 226). Objetivando defender sua perspectiva de Linguística Aplicada Crítica, o autor não busca apenas introduzir sua concepção de LAC, mas ao mesmo tempo produzi-la com a obra. Na percepção do teórico, uma série de questões devem ser levantadas para que entendamos a área. Dentre as questões, que estão intrinsecamente ligadas, a problematização que ele faz sobre as diferentes noções do termo *crítico* é extremamente relevante para esta pesquisa.

Pennycook (2001) afirma que precisamos olhar cuidadosamente para a noção que damos ao termo *crítico* uma vez que, para ele, ser crítico está relacionado a uma constante problematização das relações sociais, principalmente em relação a questões políticas e de desigualdades sociais. Nesse sentido, o linguista aplicado australiano se afasta de visões que enxergam o termo como uma mera habilidade e defende uma concepção de crítica politizada a qual ele chama de prática problematizadora pós-moderna.

Como havia mencionado, a discussão que Pennycook (2001, 2003, 2004) faz acerca do termo *crítico* se mostra relevante para meu trabalho porque entendo que a prática reflexiva e crítica de professores de línguas deve ser uma prática problematizadora, conforme o autor propõe. Assim sendo, neste capítulo, meu objetivo é construir diálogos entre o material empírico gerado pelos três instrumentos apresentados no capítulo anterior com as postulações do teórico em relação à prática problematizadora presentes, também, em outras publicações do linguista aplicado australiano como em Pennycook (2003, 2004).

Ao falar sobre sua concepção de prática reflexiva e crítica na autobiografia, Cleytinho sinaliza uma perspectiva que não parece ser política e preocupada com questões que ultrapassam o limite da sala de aula, conforme se verifica no trecho a seguir:

Excerto 1 – Cleytinho: Entendo como prática reflexiva e crítica de ensino de línguas a habilidade do professor sempre refletir sobre suas aulas de maneira crítica, como por exemplo: o que poderia ser feito melhor, o que não deu muito certo, o porquê os alunos não tiveram o rendimento esperado, dentre outros. A partir dessas reflexões, o professor deve recorrer à leitura de teorias e abordagens que ofereçam uma possível “solução” para os empecilhos encontrados no âmbito da sala de aula. (Autobiografia, abr. 2018).

Como se observa, Cleytinho parece conceber a prática reflexiva e crítica como uma habilidade que é capaz de proporcionar reflexões sobre as aulas, isto é, a sua concepção praxiológica sobre reflexão crítica é entendida aqui como um pensamento em relação ao que poderia ser feito para melhorar a aula, sobre o que não deu certo e o questionamento do porquê os alunos não tiveram um desempenho que dialogasse com as expectativas esperadas. A perspectiva do que significa ser crítico, para o participante, está centrada, como ele coloca, no “*âmbito da sala de aula*”. Na visão do participante, após essa reflexão, o professor deve procurar em teorias e abordagens soluções para os problemas encontrados dentro desse âmbito. Quatro pontos me chamam a atenção na concepção de Cleytinho e, portanto, devem ser problematizados: 1) Sua percepção de

prática reflexiva e crítica enquanto habilidade; 2) seu foco no contexto micro: a sala de aula; 3) sua concepção de teoria e 4) o modo como ela deve ser recorrida.

Para Cleytinho, a prática reflexiva e crítica é vista como uma “*habilidade*” que o professor possui para “*sempre refletir sobre suas aulas de maneira crítica*”. Pennycook (2001) não opera com a concepção de *crítico* enquanto uma simples habilidade. O autor problematiza essa concepção, uma vez que, segundo ele, conceber o termo *crítico* como habilidade é corroborar com uma perspectiva que distancia o sujeito de sua ação. O linguista australiano, em oposição, defende uma noção mais politizada do termo que “rejeita qualquer possibilidade de distância crítica ou objetividade” (PENNYCOOK, 2001, p. 4) e que se engaje com questões que envolvam relações de poder e as desigualdades que atravessam o mundo contemporâneo. Nesse sentido, crítico para o teórico não é uma habilidade que distancia o sujeito de sua ação, mas sim um ato engajado com a compaixão, “as desigualdades, as injustiças e a moral” (PENNYCOOK, 2001, p. 7). Além disso, esse ato, também, é engajado com a transformação social.

Sendo assim, se temos compromisso com o alívio das desigualdades sociais e com a mudança, é importante que olhemos para a sala de aula como um local amplo e extremamente político. Pennycook (2001) acredita que as relações de poder instauradas fora da sala de aula também se reproduzem ali. O teórico afirma que o espaço em pauta pode ser entendido tanto social como politicamente já que existem “relações de poder em tudo que fazemos e dizemos” (PENNYCOOK, 2001, p. 116). Portanto, para que entendamos como essas relações de poder se instauram, é necessário relacionar o contexto micro ao macro. Neste estudo, o primeiro é entendido como a sala de aula e o segundo, como a sociedade.

Cleytinho, no excerto 1, parece não fazer essa ligação ao revelar sua concepção de prática reflexiva e crítica. O participante parece se ater ao contexto micro quando diz que prática reflexiva e crítica é uma habilidade possuída pelo professor que faz com que este reflita criticamente sobre sua prática, sendo essa reflexão ligada ao “*que poderia ser feito melhor, o que não deu muito certo, o porquê os alunos não tiveram o rendimento esperado, dentre outros.*” A noção de reflexão crítica de Cleytinho não rompe com os limites do contexto micro como se observa no final do excerto 1, quando o participante menciona “*empecilhos encontrados no âmbito da sala de aula*”. Nesse sentido, a concepção de Cleytinho parece indicar a sala de aula como um local neutro onde “professores estão empenhados em transmitir seus conhecimentos de língua(gem) para os

alunos ou estabelecer as condições para os alunos aprenderem” (PENNYCOOK, 2001, p. 115).

A percepção da sala de aula como um espaço neutro é problemática, pois, ao não associar o contexto micro ao macro, ficamos inviabilizados de problematizar as relações de poder que são reproduzidas dentro das salas de aula. Problematizar é a palavra chave para a instauração de uma prática crítica, conforme defende Pennycook (2001, 2003, 2004). A prática problematizadora vê a língua(gem) como intrinsecamente política, responsável por tanto manter quanto rearticular as relações de poder que constituem o mundo. Essa prática problematizadora é, também, cética ao que é (im)posto como natural. Sendo assim, a prática problematizadora tem o papel de questionar constantemente as categorias “compreendidas como naturais tais como homem, mulher, classe, raça, etnia, nação, identidade, consciência, emancipação, linguagem e poder” (PENNYCOOK, 2007, p. 71). Além disso, ela deve constantemente refletir acerca de seu próprio fazer para que consiga vislumbrar outras possibilidades de verdade.

Conforme foi discutido acima, a concepção de prática problematizadora proposta por Pennycook (2001, 2003, 2004) não deve se limitar aos contextos micros, como a concepção de Cleytinho parece indicar, pois tem responsabilidade com questões que ultrapassam os limites desse contexto que, no caso de nosso participante, é “*o âmbito da sala de aula*”. Pennycook (2001, 2003, 2004) concebe a sala de aula como um local extremamente político e, por isso, se faz necessário engajá-la a questões que envolvem a sociedade, o capitalismo, o racismo, a sexualidade, questões de classe, etc, com a finalidade de diminuir as desigualdades sociais.

Pensando nisso, a prática problematizadora, para o teórico, é política pois reconhece e se preocupa com as relações de poder que integram nossos atos, assim como também apresenta responsabilidade com a sociedade. Essa responsabilidade está ligada ao fato de que não basta reconhecermos e nos preocuparmos com as relações de poder, devemos também criar condições para engajar nosso pensamento com ações através do que Pennycook (2001, 2003, 2004) propõe como práxis. A práxis não concebe teoria-prática como elementos indissociáveis, mas, sim, como elementos que integram, de forma complexa, o mesmo fazer. Neste sentido, a prática crítica, para Pennycook (2001), deve romper com a dicotomia teoria versus prática com a qual a LA tem operado por tempos. Segundo o autor, a Linguística Aplicada tem pautado seu fazer em buscar soluções em teorizações que não são pautadas pela prática.

A busca de soluções em teorias é algo que nosso participante menciona em sua autobiografia e, como já foi previamente dito, será problematizada, pois faz parte de sua concepção que investigo neste capítulo. O participante afirma que devemos “*recorrer à leitura de teorias e abordagens que ofereçam uma possível ‘solução’ para os empecilhos encontrados no âmbito da sala de aula*” após a reflexão sobre “*o que poderia ser feito melhor, o que não deu muito certo, o porquê os alunos não tiveram o rendimento esperado*”. É importante, de antemão, deixar claro que entendo a noção de teoria do participante de forma diferente daquela defendida por Pennycook (2001, 2003, 2004). O linguista australiano, como já sinalizei, vê a teoria como um conhecimento aliado à prática, ou seja, produzimos teorias a todo momento quando agimos no mundo. Já na perspectiva do participante, sua fala me leva a entender que ele se refere às teorias acadêmicas. Nesse sentido, me proponho, a seguir, a problematizar tanto a concepção que o participante tem de teoria quanto, também, a relação que ele faz dela com a solução “*empecilhos encontrados no âmbito da sala de aula*”.

Para essa problematização, trago, abaixo, um trecho retirado da entrevista que fiz com o participante na qual fiz questionamentos relacionados às inquietações que tive ao analisar os dois primeiros instrumentos do meu estudo. No excerto, conforme se nota, questiono o participante se ele acredita que as teorias acadêmicas são capazes de solucionar todos os “*empecilhos*”, conforme ele coloca na autobiografia, encontrados na sala de aula:

Excerto 2 – Carlos: Ao falar sobre o que é ser um professor reflexivo e crítico de LE, você aborda o papel das teorias, que, em sua concepção, devem ser recorridas, após a reflexão em relação a certos empecilhos encontrados na sala de aula (o que poderia ser feito melhor, o que não deu muito certo, o porquê os alunos não tiveram o rendimento esperado, dentre outros), como uma espécie de “solução” para os problemas. Você acredita que as teorias solucionam todos os empecilhos encontrados na sala de aula?

Cleytinho: Creio que não, porque o ambiente da sala de aula, principalmente de escolas públicas, por exemplo, é um ambiente totalmente diferente daqueles das teorias, então, a gente tem que pegar as teorias e tentar chegar numa solução para esses problemas, sabe? Mas nem sempre isso é possível porque tem aquela divergência entre nossa realidade, das nossas prioridades do ensino, da educação, de como é organizado e as teorias. Mas dá para dialogar a prática e a teoria sim. Só é um pouquinho difícil. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018).

Como se nota, Cleytinho diz acreditar que as teorias não são capazes de solucionar todos os empecilhos encontrados “*em âmbito de sala de aula*”. O participante parece

argumentar contra teorias acadêmicas vistas como técnicas “aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Uma vez adquiridas por meio de treinamento, podem ser aplicadas com êxito em qualquer situação” (CELANI, 2002, p. 28). A fala de Cleytinho parece indicar o reconhecimento da existência de divergências entre o que é informado pela teoria acadêmica e o que, realmente, acontece na sala de aula. Cleytinho dá suporte ao seu argumento ao falar sobre como a escola pública é “*um ambiente totalmente diferente daquele das teorias*”.

No entanto, adiante, a fala do participante indica uma possível contradição em relação à sua negação de teorias vistas como solucionistas, pois ele diz que essas teorias [acadêmicas] devem ser tomadas na tentativa de “*chegar numa solução para esses problemas*”. Argumentando novamente contra teorias enquanto solução de empecilhos, Cleytinho diz que elas nem sempre irão solucionar tais empecilhos por conta da “*divergência entre nossa realidade, das nossas prioridades do ensino, da educação, de como é organizado e as teorias.*” Ao final, o participante parece retornar à ideia solucionista de teorias e diz que é possível “*dialogar a prática e a teoria*”, afirmando que “*só é um pouquinho difícil*”.

Como se nota acima, a fala de Cleytinho parece indicar uma percepção de teoria e prática como elementos dicotômicos na qual a primeira é entendida como capaz de solucionar problemas que, como o participante bem evidencia, se limitam à sala de aula. Nesse sentido, a fala do participante, ao indicar a dicotomização teoria versus prática, se afasta da noção de práxis proposta por Pennycook (2001, p. 3), na qual os elementos em foco são entendidos em uma perspectiva de “relação constante e recíproca”. Ghedin (2005, p. 132), ao utilizar também o termo práxis a define como “uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma”. O autor em destaque define teoria como “um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo” (GHEDIN, 2005, p. 132). Para ele, não existe ação sem interpretação, ou seja, não existe prática sem teoria. Em outras palavras, ao agirmos no mundo estamos teorizando sobre ele, ou seja, tudo o que fazemos é práxis, conforme também defende Pennycook (2001, 2003, 2004).

Ao conceberem práxis como a integração entre teoria e prática, Pennycook (2001, 2004, 2004) e Ghedin (2005) se colocam contra as visões que caminham para a direção da “teoria aplicada na prática” ou de ideias, como a de Cleytinho, que se propõem a “*pegar as teorias e tentar chegar numa solução*” para problemas localizados. Dialogando

com a percepção de prática crítica de Pennycook (2001) como uma prática engajada com a sociedade, Moita Lopes (2006, p. 100) defende a necessidade de “um posicionamento que exploda os limites entre teoria e prática” para que possamos dialogar com a vida social. A teoria, tomada em uma perspectiva solucionista, aplicada à prática, “que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social, não pode dizer nada sobre ela” (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

A concepção de prática crítica do participante, como se nota pela discussão acima, parece se limitar à reflexão sobre “*o que poderia ser feito melhor, o que não deu muito certo, o porquê os alunos não tiveram o rendimento esperado*”, os quais serviriam para que o professor recorresse “*à leitura de teorias e abordagens que ofereçam uma possível “solução” para os empecilhos encontrados no âmbito da sala de aula*”. Nesse sentido, a concepção de prática reflexiva e crítica, para Cleytinho, parece abranger apenas o contexto micro (PENNYCOOK, 2001, 2003, 2004). Essa limitação à sala de aula não dialoga com a concepção de prática reflexiva e crítica que é defendida neste estudo. A perspectiva de Cleytinho, na verdade, parece se articular com uma perspectiva tecnicista de prática.

Ghedin (2005) afirma que essa limitação da prática à sala de aula tem origem na racionalidade técnica que, segundo ele, “defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos” (GHEDIN, 2005, p. 132). Essa perspectiva defende que a solução dos problemas aconteça por meio de aplicação de teorias e técnicas. Portanto, a perspectiva técnica da prática docente vê a teoria e a prática como elementos distintos na qual a primeira é aplicável para solucionar problemas. Assim sendo, é com essa perspectiva técnica que a concepção de Cleytinho parece dialogar, uma vez que ele atribui sua concepção a uma habilidade limitada ao contexto micro na qual teorias acadêmicas são vistas como possíveis soluções de empecilhos.

A perspectiva técnica de Cleytinho, conforme pode se observar a seguir, parece ser evidenciada ainda mais quando problematizei, durante a entrevista, sua fala anterior na qual ele diz que as teorias acadêmicas “*já prontas*” nem sempre serão a solução para os empecilhos encontrados em sala de aula. Diante da afirmação do participante, indaguei sobre qual seria o caminho a percorrer para que tais empecilhos fossem solucionados. Fiz o questionamento com a finalidade de verificar se o participante continuaria adotando um

discurso que fomentasse sua perspectiva técnica de prática. No entanto, com base em minhas perspectivas contrárias aos ideais modernistas solucionistas e pós-coloniais de problematização das situações, devo reconhecer que o modo como o questionamento foi feito pode ter reforçado ainda mais a concepção solucionista de Cleytinho:

Excerto 3 - Carlos: E, você menciona esses empecilhos...na sua opinião, qual seria o caminho para solucionar esses empecilhos com os quais o professor está diariamente em contato, na escola pública, na sala de aula...qual seria o caminho para solucionar, já que recorrer a teoria já pronta lá nem sempre vai ser a solução? (Carlos, Entrevista semiestruturada, jun. 2018),

Cleytinho: Olha (+) não sei, uma das maneiras seria, na minha opinião, pesquisa ação? Você levantar um problema da sua sala e propor uma solução e depois colher resultados para tentar ver se aquilo melhorou ou não. Formação continuada que é uma coisa que deveria estar mais fomentada no Brasil (+) não sei (+) e leituras porque a nossa obrigação é ler e ter mais acesso a cada, cada vez mais. (Entrevista semiestruturada, Jun. 2018).

Como se percebe, o participante parece conceber a pesquisa-ação, a formação continuada e leituras como modos de solucionar problemas enfrentados pelo professor. No entanto, sua fala sobre pesquisa-ação é o que me chama bastante a atenção. Ao propor a pesquisa-ação como uma maneira de solucionar os empecilhos encontrados em sala de aula, Cleytinho insere esse tipo de pesquisa em um viés técnico ou profissional, como apontam Noffke e Somkeh (2015), uma vez que o participante restringe os benefícios da pesquisa-ação à sala de aula. Esse tipo de pesquisa-ação, na visão das autoras, “se propõe a melhorar e acrescentar a base de conhecimento profissional para a prática” (NOFFKE E SOMKEH, 2015, p. 143). Na perspectiva de Noffke e Somkeh (2015, p. 143), existe também a pesquisa-ação com uma dimensão mais crítica que “envolve reflexão e ação em grupo para libertar os participantes do poder coercitivo das tradições e suas próprias concepções anteriores”. Segundo as autoras, essas formas de pesquisa-ação que enfatizam a forte relação do contexto social, considerando problemáticas que envolvem justiça tanto social quanto econômica, têm ganhado maior importância entre os pesquisadores.

Como se nota, Cleytinho concebe a pesquisa-ação em uma perspectiva técnica. Esse modo de conceber a pesquisa-ação parece não dialogar com o que é proposto por Moita Lopes (2006), pois, segundo o linguista aplicado, a pesquisa tem responsabilidade com questões mais amplas: a vida social. Na perspectiva de Moita Lopes (2006, p. 85) “a pesquisa é um modo de construir vida social ao tentar entendê-la”. O pesquisador, no

entanto, não está falando de qualquer pesquisa, mas de uma pesquisa que tenha uma agenda compromissada com a ética, com o indivíduo posto à margem, e, portanto, com a reinvenção do social, uma vez que essa transformação é a grande preocupação contemporânea. Assim sendo, quando Cleytinho limita os benefícios da pesquisa-ação à sala de aula, ele parece não enxergar o compromisso ético que a produção de conhecimento deve ter com o social e, conseqüentemente, com sua transformação. Esse compromisso ético deve estar presente na atuação do educador de línguas, conforme aponta Celani (2002). Sendo assim, o trecho, em análise, do participante parece fomentar ainda mais sua perspectiva técnica de prática.

Por conta da sintética definição de prática reflexiva e crítica que o participante apresenta na autobiografia, senti a necessidade de indagar a concepção de Cleytinho novamente. No entanto, devo sinalizar que ao formular a pergunta utilizei os termos “professor reflexivo e crítico” sem perceber. Na verdade, minha intenção era questionar a concepção de prática reflexiva e crítica do participante, esperando obter uma resposta com maiores detalhes. Porém, a fala do participante se assemelha bastante com o que ele coloca em sua autobiografia, como pode ser notado abaixo:

Excerto 4 - Carlos: E por último, eu gostaria que você mencionasse, para mim, o que você concebe como professor de LE reflexivo e crítico. O que é ser um professor reflexivo e crítico para você?

Cleytinho: É ser um professor que sempre pensa no que pode estar melhorando na sua sala de aula, o que está dando certo, o que não está dando certo. É. Reflexivo e crítico. É isso. Sempre refletir nas suas questões práticas, se estou fazendo a coisa certa, se estou fazendo a coisa adequada para meus alunos, trazendo um conteúdo adequado e crítico no aspecto de sempre ter uma criticidade. Não trazer algo que não vá ter significância para os alunos, então, ser uma pessoa mais crítica. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018).

A resposta de Cleytinho, em um primeiro momento, corrobora, novamente, com a perspectiva técnica de prática, pois para ele, a reflexão está relacionada a pensar no que está dando certo ou não na sala de aula. É, como ele mesmo aponta, uma reflexão em “questões práticas...se estou fazendo a coisa certa, se estou fazendo a coisa adequada para meus alunos”. É possível notar, também, que os termos “reflexão” e “crítico” são vistos como elementos separados. Sendo o primeiro relacionado à questões práticas e o segundo a ter criticidade que, para o pesquisado, tem a ver com proporcionar algo que vá ter relevância para os alunos. Não posso culpar o participante, uma vez que, eu próprio, fiz a separação dos termos na formulação das perguntas que compõem os instrumentos

deste estudo. Vejo que essa separação pode ter influenciado não apenas na resposta de Cleytinho, mas, também, na resposta dos demais participantes. Creio que deveria ter feito uma pergunta mais aberta e menos diretiva, questionando, por exemplo, o que os participantes entendem por prática pedagógica, mas confesso que, no início deste estudo, eu tinha uma agenda prévia por querer investigar, especificamente, a concepção de prática reflexiva e crítica dos meus participantes. Voltando à fala de Cleytinho, como ele relaciona o termo *crítico* à significância para os alunos, senti a necessidade de ir um pouco mais a fundo, pois fiquei curioso em entender se o “*algo que não vá ter significância para os alunos*” ficaria limitado ao contexto micro.

Excerto 5 - Carlos: O que é algo que não tenha significância para os alunos?

Cleytinho: Descontextualizado. Por exemplo, para os alunos da escola pública saber sobre, não sei, um texto/ um livro didático, por exemplo, que só traz o panorama de Londres e de Nova York...coisas que não estão palpáveis para os alunos, sabe? Acho que nesse aspecto, a gente também pode trabalhar com a criticidade porque são coisas descontextualizadas que não vai ter significância para os alunos naquele momento, na vida deles. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018).

Cleytinho refere-se à descontextualização como algo sem relevância para os alunos. O participante exemplifica o que considera descontextualizado ao falar sobre materiais de ensino de línguas que limitam a prática do professor a um eurocentrismo que traz somente “*o panorama de Londres e de Nova York [...]*” o que, para Cleytinho, não é palpável para os alunos. Cleytinho afirma que, em momentos como esse, a criticidade deve entrar em ação, pois a descontextualização “*não vai ter significância para os alunos naquele momento, na vida deles*”. Ao relacionar a falta de significância dos materiais eurocêntricos à vida dos alunos, o participante parece, pela primeira vez, trazer uma concepção que se relaciona ao contexto macro e que pode estar sinalizando um questionamento aos modos tradicionais de trabalhar com o ensino de inglês que prezam a cultura do falante nativo e, conseqüentemente, marginalizam a do não-nativo.

Kumaravadivelu (2016) problematiza os materiais didáticos eurocêntricos, pois, para o linguista aplicado, eles fazem parte de uma força hegemônica, altamente presente no campo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras. Hegemonia, para o pesquisador, está ligada ao controle de caráter político, ideológico, social, econômico ou linguístico de uma nação sobre outra. Na perspectiva do autor, os materiais didáticos eurocêntricos contribuem para a marginalização dos conhecimentos locais, neste caso,

conhecimento daqueles que não são nativos. De acordo com o pesquisador, esses materiais são baseados em métodos que não apenas mantêm essa marginalização, mas, também, a propagam visto que são responsáveis por promover “a presumida competência linguística do falante nativo, estilos de aprendizagem, padrões de comunicação, crenças culturais, e até mesmo o sotaque como a norma a ser aprendida e ensinada” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 73).

O autor acredita que o único modo de romper com a força hegemônica dos materiais eurocêntricos é através de uma autorreflexão crítica, sendo esta, em sua perspectiva, proporcionada pela educação. Uma educação que forme intelectuais compromissados com a transformação das relações de subordinação e dominação. Na visão de Kumaravadivelu (2016), essa mudança deve basear-se em ações pelas quais ele afirma fazer parte de uma “gramática da decolonialidade”. Essas ações devem ser formuladas e implementadas por profissionais que não apenas conheçam, mas também apresentem sensibilidade para com as condições locais dos alunos. Uma dessas ações está relacionada a uma pró-atividade que dê atenção às demandas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas daquele contexto local.

Ao se preocupar com as implicações de um ensino não localizado, ou seja, descontextualizado, na vida de seus alunos, Cleytinho pode estar sinalizando uma preocupação com as demandas locais relacionadas ao ensino e aprendizagem. Assim, o participante parece pensar nas implicações de um ensino descontextualizado que não terá significância para a vida dos alunos. Como o próprio Cleytinho coloca em sua fala, para que o professor consiga perceber tais questões, o trabalho com a criticidade se faz relevante.

A fala do participante sugere que, pela primeira vez, Cleytinho apresenta um discurso que não apenas questiona alguns tradicionalismos que ainda fazem parte do ensino de LE, mas que, também, reflete sobre as implicações dessas visões para a vida daqueles que têm o ensino apoiado por materiais eurocêntricos, que nada tem a ver com as exigências locais dos aprendizes, neste caso, brasileiros. Sendo assim, o discurso de Cleytinho pode estar sinalizando uma preocupação em como discursos hegemônicos do contexto macro, materializados em materiais didáticos, influem na vida dos alunos. A fala de Cleytinho, portanto, parece romper com seu recorrente discurso tecnicista, indicando um possível movimento de reflexão crítica, dentro do que norteia sua concepção de prática reflexiva e crítica, já que questiona a influência de materiais didáticos

descontextualizados na vida dos alunos, ultrapassando limites da sala de aula, associando, assim, o contexto micro ao macro. Assim sendo, no excerto 5, Cleytinho parece adotar uma postura problematizadora crítica, conforme defende Pennycook (2001, 2003, 2004).

A análise do excerto 5 se faz importante para meu estudo, pois me permite entender que mesmo que o discurso do participante Cleytinho, em relação à sua concepção de prática, esteja muito ligado a problemas encontrados “*em âmbito de sala de aula*”, principalmente em relação ao “*que poderia ser feito melhor, o que não deu muito certo, o porquê os alunos não tiveram o rendimento esperado*”, ou seja, um discurso que sinaliza uma concepção técnica de prática, isso não inviabiliza o participante de apresentar movimentos críticos em relação ao que envolve essa prática. Nesse sentido, possuir uma concepção de prática que se articula a uma perspectiva técnica, de modo algum, significa que o sujeito seja tecnicista a todo momento ou não adote uma postura crítica questionadora, em determinadas situações.

Partirei, agora, para a análise da concepção da participante Teresinha na qual percorrerei um caminho de análise similar ao que fiz com as falas de Cleytinho. Nesse sentido, começo expondo a concepção de prática reflexiva e crítica que a participante apresenta em sua autobiografia:

Excerto 6 – Teresinha: Uma prática docente reflexiva e crítica propõe ao professor reflexões sobre sua metodologia de ensino, o fazendo pensar o que seria adequado para cada contexto educacional e o que pode ser melhorado. (Autobiografia, abr. 2018).

Como se nota, Teresinha foi bastante sintética ao discorrer sobre sua concepção de prática crítica. O discurso da participante, assim como o inicial de Cleytinho, parece dialogar com a perspectiva técnica de prática, já que ela entende o termo como “*reflexões sobre sua metodologia de ensino*”, o que gera um pensamento relacionado ao “*que seria adequado para cada contexto educacional*” e a melhoria de tais contextos. Por mais que ela diga que essas reflexões acerca da metodologia devam considerar os contextos educacionais, fugindo assim com o que Celani (2002, p. 28) discorre sobre a educação positivista na qual a solução de problemas ocorre a partir de aplicação de teorias e técnicas “*aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem*”, percebe-se que a noção da participante ainda se mantém no contexto micro, não se articulando, desta forma, com ideias de igualdade, justiça e transformação social como propõe a prática

crítica que tem responsabilidade com a sociedade e com a diminuição do sofrimento imbricado na sociedade contemporânea (PENNYCOOK, 2001).

Como o discurso da participante na autobiografia foi bastante sintético durante sua entrevista, cruzei o material empírico gerado em diferentes instrumentos com a finalidade de obter uma resposta mais elaborada por, parte de Teresinha, em relação à sua concepção de prática crítica. Como discutido acima, a concepção da participante, na autobiografia, parece fomentar uma perspectiva técnica de prática. Nesse sentido, no trecho abaixo problematizo essa concepção ao relacioná-la com uma de suas respostas presentes no questionário inicial na qual a participante afirma que seu curso, mais especificamente na disciplina de estágio, faz com que os discentes reflitam criticamente sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE:

Excerto 7 - Carlos: Em sua autobiografia, você diz que ser crítico e reflexivo está relacionado a uma reflexão acerca das metodologias de ensino. Em seu questionário, ao apontar o estágio como um momento de ênfase em tais discussões, você vai um pouco além e diz que durante o mesmo “a turma lê e discute diversos textos teóricos relacionados ao ensino-aprendizagem de LE”.

Teresinha: Foi?

Carlos: Fazendo com que vocês reflitam criticamente sobre o processo. O que é refletir, baseado na sua concepção, baseado na sua formação até o momento, o que é refletir criticamente sobre o ensino-aprendizagem de LE?

Teresinha: Uai, é você parar, observar uma sala de línguas, por exemplo, que tenha um professor e ver se aquilo está dando certo, ne? Se o pessoal está aprendendo. (+) Basicamente. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

Teresinha, assim como fez na autobiografia, responde de forma sintética. No entanto, percebe-se que seu discurso parece continuar se alinhando a uma perspectiva técnica de prática que se limita à sala de aula e à percepção de uma atuação pautada pelo o que dá certo. O dar certo, para Teresinha, parece estar relacionado à verificação da aprendizagem, ou como ela mesma coloca “*se o pessoal está aprendendo*”.

Com base na resposta acima, reformulei minha pergunta com a finalidade de verificar se a participante continuaria operando com uma concepção técnica de prática.

Excerto 8 - Carlos: Então, está relacionado a uma questão de você perceber se o que o professor está “passando”

Teresinha: Os alunos estão conseguindo depreender, sabe?

Carlos: Certo!

Carlos: Então, é algo mais focado em técnicas, na metodologia mesmo, para ver se a metodologia, ela está funcionando?

Teresinha: Isso!

Carlos: Isso seria ser reflexivo e crítico, na sua concepção?

Teresinha: Isso! No sentido da metodologia, né? Quando a gente está falando de metodologia, ser reflexivo e crítico seria isso. Se o pessoal está conseguindo depreender. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

A fala de Teresinha apenas reitera sua concepção de prática alinhada a uma perspectiva técnica: uma concepção que enxerga a prática reflexiva e crítica limitada a uma reflexão acerca da metodologia e como isso influencia a aprendizagem dos alunos. Cabe aqui ressaltar, assim como fiz em um momento da análise do discurso de Cleytinho, um momento de autorreflexão sobre minha postura enquanto pesquisador quando questiono “*Então, é algo mais focado em técnicas, na metodologia mesmo, para ver se a metodologia, ela está funcionando?*”. O modo fechado e diretivo como a pergunta foi feita pode ter influenciado e fomentando ainda mais a concepção técnica da participante.

Voltando ao excerto 8, a pergunta inicial de Teresinha, em sua última fala, me levou a problematizá-la. Como se nota, a participante começa a resposta para minha pergunta com um outro questionamento. Ela questiona se minha pergunta em relação ao que seria reflexivo e crítico estaria relacionado ao “*sentido da metodologia, né?*”. Isso levou-me a pensar que, talvez, a participante poderia relacionar a prática crítica a outros contextos. Por esta razão, questionei a participante se ela conseguia refletir sobre o termo em relação a outras questões que envolvem o ensino e aprendizagem de LE:

Excerto 9 - Carlos: Você concebe ser reflexivo e crítico em outras questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE?

Teresinha: Não só no sentido da metodologia?

Carlos: É!

Teresinha: Uai (+) se eu falar no modo que o aluno aprende seria? É, o modo como o aluno aprende!

Carlos: E como seria ser reflexivo e crítico no modo em que o aluno aprende?

Teresinha: Eu mudar, seria, eu mudar minha metodologia para o outro aprender. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

Como se nota, Teresinha, mesmo não estando segura de sua resposta, como fica evidente por sua contra resposta (“*se eu falar no modo que o aluno aprende seria?*”), relaciona novamente sua concepção de prática “*ao modo como o aluno aprende*” sem

apresentar muitos detalhes. Por esta razão, questionei como a prática reflexiva e crítica está relacionada ao modo que o aluno aprende. Teresinha mostra, novamente, em seu discurso uma perspectiva limitada à metodologia e como ela influi na aprendizagem. No trecho em destaque, a participante evidencia que a prática crítica, para ela, está relacionada a uma mudança de posicionamento metodológico cujo objetivo é fazer com que o outro aprenda.

Com as falas de Teresinha, não é possível perceber uma articulação entre a metodologia, tanto enfatizada por ela, ao contexto macro. Ghendi (2006) pontua que a reflexão sobre a metodologia é sim importante, contanto que essa reflexão não se situe em um nível técnico da metodologia pela metodologia. É importante que o educador reflita sobre a metodologia sempre pensando na importância de tomá-la como um modo de construir uma sociedade com sujeitos questionadores e críticos. Nesse sentido, as metodologias devem ser encaradas como “horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos” (GHENDI, 2006, p. 148).

As respostas de Teresinha parecem, de fato, se articular com uma concepção de prática bastante tecnicista cuja origem, conforme verifica-se em Ghedin (2006), está vinculada à racionalidade técnica que acredita que a solução dos problemas encarados cotidianamente no contexto micro através de meios técnicos se daria por aplicação de teorias e técnicas originadas de um conhecimento sistematizado. Essa discussão traçada pelo autor parece estar em sintonia com as perspectivas tanto de Cleytinho quanto de Teresinha uma vez que o primeiro fala em “*recorrer à leitura de teorias e abordagens que ofereçam uma possível ‘solução’ para os empecilhos encontrados no âmbito da sala de aula*” e a segunda fala sobre reflexões acerca da metodologia do professor com a finalidade de verificar “*Se o pessoal está conseguindo depreender*”.

A fala dos participantes comprova que “muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula” (GHEDIN, 2006, p. 137), e ainda colabora para fortalecer o conceito de professor reflexivo “com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente.” (PIMENTA, 2006, p. 33). Segundo Ghedin (2006), é necessário que o profissional da educação transcenda essa visão técnica, o que, para ele, “requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar” (GHEDIN, 2006, p. 137). Nesse sentido, Ghedin

(2006) parece concordar com Pennycook (2001, 2003, 2004) sobre o papel da problematização para que a mudança ocorra.

É possível notar uma sintonia muito mais forte entre as falas dos autores quando Ghedin (2006) discorre sobre a prática do professor fomentada por uma reflexão crítica que tome o educador enquanto profissional intelectual. A reflexão crítica, para o autor, significa “colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas” (GHEDIN, 2006, p. 139). Essa postura, na perspectiva de Ghedin, assim como a de Pennycook (2001, 2003, 2004), envolve uma participação ativa que objetiva não apenas trazer à tona o que está oculto, mas também fazer com que a origem histórica e social do que se apresenta como natural, para nós, seja desvelada.

Pela discussão acima, as falas, tanto de Cleytinho quanto de Teresinha, parecem fomentar uma perspectiva técnica de prática, pois as percepções dos participantes limitam à prática do professor ao contexto micro (Cleytinho), focalizando muito na reflexão acerca da metodologia de ensino (Teresinha). Analiso, abaixo, a concepção de Felipe, nosso terceiro participante. Para o participante, em sua autobiografia, uma prática reflexiva e crítica seria:

Excerto 10 – Felipe: Quando o professor tivesse um senso crítico sobre sua prática docente. Que sempre esteja aberto a novos conhecimentos e novas metodologias de ensino. Ser professor, é uma profissão de constante estudo e aperfeiçoamento de seu trabalho. (Autobiografia, abr. 2018).

A resposta de Felipe, também sintética como as de Cleytinho e de Teresinha, associa a prática crítica a um senso crítico sobre a prática docente. O participante, em sua autobiografia, não dá detalhes sobre o que seria esse senso crítico. No entanto, o trecho em destaque parece sinalizar uma concepção de prática que está aberta “*a novos conhecimentos e novas metodologias*”. O participante parece justificar sua resposta ao dizer que a profissão que escolheu necessita de “*constante estudo e aperfeiçoamento de seu trabalho.*” As escolhas lexicais do participante, ao definir sua concepção de prática, como “*novos conhecimentos e novas metodologias*” e “*aperfeiçoamento de seu trabalho*” parecem evidenciar uma perspectiva técnica de prática, pois são termos muito limitados à sala de aula, principalmente, ao fazer do professor.

Durante a entrevista com o participante, problematizei o que seria esse senso crítico mencionado por Felipe em sua autobiografia, conforme se pode observar no excerto abaixo:

Excerto 11 - Carlos: Número 5. 5 – Você diz que a prática reflexiva e crítica de um professor de LE está relacionada a um “*senso crítico sobre sua prática*”. O que seria esse senso crítico? (Carlos, Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

Felipe: Bom, eu acho que o professor, ele tem que estar sempre (+) eh (+) se analisando, se (+) ele sempre estar pegando feedback para saber se tá rendendo as suas metodologias, se tá rendendo aquela (+) aquela forma que ele está dando determinado conteúdo. Se tá (+) eh (+) se viu se os alunos estão aprendendo. Sabe? Então eu acho que essa prática reflexiva (+) ele sempre tá questionando (+) eh (+) vendo como que tá (+) e também (+) eh (+) despertando esse senso crítico nos alunos, sabe? Eh (+), às vezes o material traz uma questão ali, sabe? Será que aquilo ali é a verdade? Será que está ligada ao contexto do aluno, sabe? Será que aquilo ali (+) será que, tipo assim eu vou mostrar para o aluno: “gente, é isso aqui mesmo!” ou “o que vocês acham que poderia ser diferente ou não?” (Felipe, Entrevista semiestruturada, Jun. 2018)

Carlos: Indagando verdades.

Felipe: Indagando verdades! Eu acho. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

A noção de senso crítico do participante, conforme se nota, parece estar relacionada a uma reflexão acerca da metodologia adotada pelo professor com a finalidade de verificar se a mesma está “*rendendo*”, ou ainda, nas palavras de Felipe, “*se os alunos estão aprendendo*”. O participante menciona que essa prática deve ser questionadora, no entanto, o discurso de Felipe me leva a acreditar que o questionamento não é acerca do que é (im)posto como verdade, conforme defende Pennycook (2001), mas sim um questionamento constante que verifique a funcionalidade da metodologia. A fala parece reforçar ainda mais a concepção de prática técnica do participante que o trecho de sua autobiografia parece evidenciar.

No entanto, quando Felipe fala que essa prática envolve despertar “*esse senso crítico nos alunos, sabe?*” através de questionamentos como “*Será que aquilo ali é a verdade?*”, “*gente, é isso aqui mesmo?*” ou “*o que vocês acham que poderia ser diferente ou não?*”, o participante parece associar sua concepção de prática ao questionamento do que é dado como verdade, postura essa defendida por Pennycook (2001, 2003, 2004). Contudo, o trecho evidencia uma limitação ao contexto micro assim como fazem Cleytinho e Teresinha. Essa limitação da prática ao contexto micro é preocupante, pois, conforme defendem Pimenta (2006) e Pessoa (2018), pode fazer com

o que o professor desenvolva um certo patricismo, ou seja, um olhar somente à aula. Na perspectiva dessas duas autoras, o patricismo tende a gerar um individualismo, pois não considera questões mais amplas.

Partirei, agora, para a análise da concepção de prática crítica de nossa última participante, Nina, que, conforme se verifica abaixo, parece apresentar um discurso que se distancia do que é apresentado por Cleytinho, Teresinha e Felipe. Começo a análise trazendo um trecho retirado da autobiografia de Nina, no qual a participante parece dar indícios do que entende por prática crítica:

Excerto 12 – Nina: [...] não só os alunos precisam ser críticos e reflexivos, pois, com base no nosso modo de pensar e criticar é que agimos na sociedade, dessa maneira, os professores também precisam desenvolver esse hábito, para que cada vez mais utilizem melhores métodos de trabalho. Ou seja, como a prática do ensino crítico e reflexivo é encorajar os alunos a pensarem e a se mobilizarem, concordando ou discordando, o professor precisa buscar essa criticidade própria com a finalidade de incentivar os alunos a progredir profissionalmente, já que com o bom senso mais aguçado é possível identificar os melhores métodos de ensino e a transmitir maior credibilidade.

Inclusive, a minha formação docente frequentemente me leva a perceber o quanto é necessário a formação de cidadãos ativos na sociedade, dado que, o caminho da alienação leva as pessoas a diversos tipos de desigualdades sociais. (Autobiografia, abr. 2018)

A fala da participante parece se articular com o que Pennycook (2001, 2003, 2004) propõe enquanto prática crítica e, para defender essa possível articulação, resalto dois trechos do excerto em análise: a) *“como a prática do ensino crítico e reflexivo é encorajar os alunos a pensarem e a se mobilizarem, concordando ou discordando”* e b) *“a minha formação docente frequentemente me leva a perceber o quanto é necessário a formação de cidadãos ativos na sociedade, dado que, o caminho da alienação leva as pessoas a diversos tipos de desigualdades sociais.”*

O discurso de Nina parece evidenciar que, para ela, é indispensável que não apenas o professor seja reflexivo e crítico, mas também o aluno. Nesse sentido, percebo que, na visão da participante, o professor deve ser o primeiro a se respaldar com uma prática reflexiva e crítica já que, conforme questiona Ghedin (2006, p. 147), “[s]e não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos?”. A participante sinaliza que é através da reflexão e da crítica que agimos em sociedade e que *“professores também precisam desenvolver esse hábito, para que cada vez mais utilizem melhores métodos de trabalho”*. No entanto, esses métodos, para Nina, parecem não estar

limitados ao fazer pelo fazer, mas sim relacionados a “*encorajar os alunos a pensarem e a se mobilizarem, concordando ou discordando*”. Encorajar, pensar, mobilizar, concordar e discordar são ações que a participante relaciona a uma prática crítica, o que é interessante, pois ela não relaciona sua concepção a uma reflexão sistemática sobre os métodos e a aprendizagem dos alunos, como os outros participantes fizeram.

Dois outros pontos interessantes, em minha perspectiva, marcam o discurso de Nina, sendo o primeiro deles relacionado a como a formação da participante tem sido importante para que ela perceba a necessidade de formar cidadãos ativos na sociedade e, o segundo, a relação que ela faz entre a alienação e as desigualdades sociais. Os pontos levantados por Nina podem dialogar com o que Pennycook (2001, 2003, 2004) afirma ser preocupações centrais de quem adota uma postura crítica. O linguista aplicado afirma que essas preocupações estão ligadas ao estabelecimento de relações entre língua(gem) e questões que envolvam acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência. Para o teórico, tais elementos estão diretamente relacionados à manutenção das desigualdades sociais. Assim sendo, o excerto 12 aponta um vislumbre sobre o que a participante concebe como prática crítica que, conforme se nota, não é limitado ao contexto micro.

Durante a entrevista com Nina, procurei problematizar algumas de suas respostas, presentes tanto no questionário inicial quanto na autobiografia, em que ela mencionava o termo *crítico*. No excerto abaixo, indago a participante sobre sua concepção de *capacidade crítica* que é mencionada no questionário inicial:

Excerto 13 – Carlos: Você diz, no item 6 [do questionário], que considera importante que um professor de inglês deva ser formado em um curso de licenciatura em Letras-Inglês, pois considera “que um professor formado tem ‘maior capacidade’ crítica de lidar com os desafios em sala de aula”. O que você entende por capacidade crítica?

Nina: Capacidade crítica, eu acho que pode ser aplicada em vários contextos, né? É questão de você conseguir avaliar alguma ideia ou alguma situação criticando: Isso é certo? Isso é errado? Por quê? Você ter uma investigação maior de vários fatores. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

Nina parece tomar o termo *crítico* como uma avaliação crítica de determinada situação. Essa avaliação crítica parece estar, inicialmente, relacionada ao questionamento valorativo da situação “*Isso é certo? Isso é errado?*” para que, posteriormente, haja uma indagação sobre o que levou tal situação a ser considerada certa ou errada. A fala de Nina parece apontar que o questionamento do porquê das coisas permite “*ter uma investigação*

maior de vários fatores”. Assim sendo, a concepção de capacidade crítica, para a participante, parece envolver um exercício de avaliação e questionamento de determinada situação, o que pode sinalizar diálogos entre o que é proposto pela prática problematizadora de Pennycook (2001).

Ainda sobre minha pergunta relacionada à resposta da participante em seu questionário, outro momento de sua fala me deixou curioso. Ao falar que o professor formado tem uma maior capacidade crítica para lidar com os desafios da sala de aula, achei apropriado questionar a participante quais são esses desafios que, em sua perspectiva, estão relacionados ao fazer docente:

Excerto 14 - Carlos: Certo! E você fala que existem muitos desafios na sala de aula.

Nina: Uhum!

Carlos: Quais são esses desafios?

Nina: Bom, uma das coisas que eu acho assim: tem diferenças a escola regular e a escola de idiomas, né? Que é a que eu dou aula, mas assim, no estágio eu percebi que na escola regular a grande dificuldade é nas salas super lotadas, são muitos alunos e eu acho que os professores não dão conta. A maioria, pelo menos. Muita coisa que passa ali sem você perceber, os alunos, eu acho que eles não conseguem aprender direito. Até no cursinho de idiomas, eu percebo isso. Os meus alunos, eles não gostam do inglês da escola regular, eles começam a gostar mais de inglês no cursinho de idiomas. Acho que é justamente pela atenção que eles recebem, que é uma maior atenção, com a dificuldade deles. O auxílio é maior e, no cursinho de idiomas, eu acho que os desafios são que (+) é que quando os alunos chegam lá, eles chegam muito rasos, assim, em relação ao ensino regular. Realmente, a gente tem que começar básico do básico, mas também acho que é uma coisa normal assim, acho que no cursinho de idiomas até que não tem tantos desafios não, é mais no ensino regular mesmo. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

O excerto evidencia dois desafios mencionados por Nina. O primeiro está relacionado a como a superlotação das salas de aula do ensino público influencia na aprendizagem dos alunos. Já o segundo se relaciona a como alunos, oriundos de um ensino público desmotivador, “*chegam muito rasos*” no contexto de cursinhos de idioma. Sobre o primeiro desafio, Nina acredita que a falta de atenção, causada pela superlotação das salas de aula, desmotiva os alunos do ensino regular, o que acaba por influir em sua aprendizagem. A fala de Nina se articula com o que é apontado por Quevedo-Camargo e Silva (2017). Segundo tais autores, a relação estabelecida entre a superlotação e a falta de atenção dada por professores de línguas, no contexto regular, aliada à heterogeneidade das salas de aula do ensino regular, acarretam em uma realidade que “*impacta fortemente*

no trabalho do professor, pois dificulta muito, para não dizer que impossibilita, um ensino que esteja coerente com o que preconizam os PCNs - uso da língua inglesa para comunicação e práticas sociais, particularmente com relação ao trabalho com a oralidade” (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 265).

Em relação ao segundo desafio, Nina enxerga a chegada de alunos “rasos” no contexto de cursinhos de idioma como algo “*normal*”, ou seja, seu discurso parece apontar uma naturalização perante a difícil situação que muitos professores do ensino regular enfrentam com a superlotação que, conforme evidenciado por Quevedo-Carmago e Silva (2017), impacta negativamente o trabalho do professor em uma perspectiva discursiva que preze por uma prática social da língua. É importante relembrar que, para Pennycook (2001, 2003, 2004), situações como essa, naturalizadas, devem ser problematizadas para que mudanças ocorram. Desestabilizar situações tidas como naturais, através da problematização, faz parte da prática crítica defendida por Pennycook (2001, 2003, 2004), o que, no excerto 14, não é possível notar.

Conceber a superlotação das salas de aula do ensino regular como natural é perigoso, na perspectiva de Quevedo-Carmago e Silva (2017). Os autores afirmam que a alta vulnerabilidade social que faz parte da vida dos alunos, as péssimas condições de trabalho dos professores e, também, a problemática levantada por Nina, ou seja, a superlotação, impactam, negativamente, a imagem que se tem do ensino de inglês tanto para alunos quanto para professores.

Além dos dois problemas mencionados acima, Nina aponta outros, conforme o excerto a seguir, quando problematizei sua resposta ao item 7 do questionário:

Excerto 15 - Carlos: Certo. Ainda no item 7, você diz que essa teoria é muito otimista em relação aos “*tantos problemas*” que a educação enfrenta. Quais seriam esses problemas, principalmente, em relação ao ensino/aprendizagem de inglês? Você já mencionou esses problemas: a sala de aula super lotada, quantidade de alunos.

Nina: Uhum. Às vezes a falta de bons materiais também.

Carlos: Você consegue pensar em outros problemas, a não ser esses dois?

Nina: A falta de matérias, as salas super lotadas, e eu acho também o despreparo dos professores. Eu acho que tem muitos professores que saem despreparados para dar aula. Inclusive, muitos vão dar aula...nem são formados ainda, estão até no começo da graduação, tem nem uma noção direito e vai dar aula. Isso, para mim, prejudica a aprendizagem do aluno e eu também acho que desvaloriza a profissão porque é como se fosse vários tapas buracos, esses alunos que vão dando aula ai sem

estar formado e, principalmente, os do início porque aí, realmente, aí eles não valorizam aqueles que são formados e a profissão também não tem aquele prestígio, né? Porque qualquer um dá aula, inclusive, tem gente mesmo que nem faz faculdade, nem nada e dá aula. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018).

Ao falar sobre as salas de aula superlotadas, a falta de materiais, assim como a má preparação dos professores de línguas, o que, na perspectiva da participante acarreta em uma desvalorização da profissão, Nina pode estar situando o cenário educacional de línguas em uma perspectiva socio-histórica, já que todas as questões levantadas pela participante fazem parte do caminhar do ensino de línguas em nosso país. A participante, ao problematizar a má formação de professores de línguas e atribuir implicações a isso, como por exemplo, um desprestígio e, também, desvalorização da profissão, parece ultrapassar os limites da sala de aula, pois reconhece a influência dessas implicações no contexto micro. Contudo, é importante ressaltar que, através do discurso de Nina, não é possível notar como essas implicações impactam negativamente a formação de uma sociedade mais justa.

Essa sociedade mais justa será alcançada, na perspectiva de Oliveira (2014), com a formação de cidadãos ativos, sendo essa formação um dos pilares que deve estruturar o ensino de línguas, segundo o pesquisador. A construção da cidadania através do ensino de uma língua estrangeira é defendida até mesmo pelos PCN's de Línguas Estrangeiras (Brasil, 1998). O documento defende que a utilização de uma língua estrangeira proporciona um aumento na autopercepção do aluno enquanto ser humano e cidadão. De acordo com as diretrizes, é através da alteridade, ou seja, da relação do eu com o outro, que esse sujeito irá se perceber como um cidadão. A questão da cidadania é mencionada por Nina no excerto 18. No entanto, para que se chegue até a discussão que a participante faz sobre cidadania ativa, é importante que eu discuta antes o que ela entende por ser crítico e reflexivo no ensino de línguas, uma vez que foi a partir disso que Nina fala sobre cidadania ativa:

Excerto 16 - Carlos: O que é ser crítico e reflexivo no ensino de línguas?

Nina: Crítico e reflexivo?

Carlos: Isso.

Nina: Ah, eu acho que é você questionar o que dá certo no ensino de línguas, o que não dá certo. Questionar as teorias e (+) questionar (+) se essas teorias funcionam na realidade. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

Como se nota, Nina relaciona a prática reflexiva e crítica, em primeiro momento, a uma postura questionadora em relação ao que dá ou não certo no ensino de línguas. A resposta da participante é vaga e pode estar evidenciando uma perspectiva mais técnica do termo. Porém, Nina parece romper com essa perspectiva técnica ao dizer que a reflexão e criticidade envolvida no fazer do professor de línguas tem relação com o questionamento de teorias [acadêmicas], principalmente se elas funcionam na vida real. Como já pontuei, é importante questionar as teorias acadêmicas encaradas como técnicas universalmente aplicáveis, uma vez que essa percepção equivocada de teoria pode inviabilizar a práxis. A práxis, como bem pontua Moita Lopes (2006), se mostra responsiva à vida social, dado que considera os sujeitos e contextos envolvidos em seu fazer. A participante não menciona o termo práxis em sua fala. Todavia, ao relacionar o conceito de prática reflexiva e crítica a um fazer problematizador, o qual ela exemplifica com o questionamento acerca do funcionamento das teorias acadêmicas na vida real, a perspectiva de Nina parece entrar em sintonia com a prática problematizadora defendida por Pennycook (2001, 2003, 2004).

Continuando a conversa com a participante, questionei se ela considera importante que o professor atue em uma perspectiva reflexiva e crítica e o que a leva a acreditar em sua resposta, conforme mostra o excerto abaixo:

Excerto 17 - Carlos: Você acha que é importante o professor de línguas ser reflexivo e crítico? Por que?

Nina: Sim, eu acho que é muito importante. Porque eu acho que se ele não for crítico ele vai ficar estagnado naquelas concepções antigas dele e, sempre as informações, os conteúdos, não param de se atualizar. Então eu acho que é importante a gente sempre estar atualizado em buscar novas concepções...e até de ensino também, né? Porque coisas de antigamente que a gente já estudou e viu que não era legal e foram mudando. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

Na concepção da participante, a prática reflexiva e crítica tem relação com a transformação das práticas pedagógicas que, notoriamente, Nina concebe como algo importante dado que “*a gente sempre estar atualizado em buscar novas concepções*”. É interessante notar como a participante relaciona a criticidade à não estagnação em concepções antigas e sua visão sobre como os conhecimentos “*não param de se atualizar*”. Essa visão sobre o conhecimento como algo dinâmico, aberto, passível de transformação é defendida por Moita Lopes (2006) como uma postura a ser adotada por aqueles que trabalham com língua(gem) enquanto prática social. O pesquisador acredita

que é dessa forma que tais profissionais conseguirão relacionar seu objeto de estudo e ensino a outros domínios. Assim sendo, Nina enxerga que a prática reflexiva e crítica é de grande importância, pois a prática, apoiada pela reflexão e criticidade, proporciona uma visão não linear perante o fazer docente, um fazer esse que, nesse sentido, é passível de transformação para ser responsivo ao mundo em que vivemos, também, marcado por transformações, como afirma Moita Lopes (2006).

Vale a pena ressaltar que, para Pennycook (2001, 2003, 2004), a transformação é vista como uma das ações centrais no fazer daqueles que operam com a língua(gem) criticamente. No entanto, como tenho discutido ao longo deste texto, essa transformação deve ter um compromisso com o social, principalmente com as desigualdades, através de uma prática problematizadora capaz de vislumbrar possibilidades de mudanças, utilizando a língua(gem) “que, ao ser compreendida como instrumento de ação, passa a ser uma ‘ferramenta’ de grande importância na transformação das relações sociais.” (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 233). O tema *desigualdades sociais* foi mencionado por Nina quando a questioneei o que ela entende por cidadão ativo, uma vez que em sua autobiografia, a participante parece sinalizar que a formação de cidadãos ativos é um dos caminhos para a diminuição das desigualdades.

Excerto 18 - Carlos: Certo. Vamos para a próxima! A número três eu começo com um trecho da sua autobiografia. “Inclusive, a minha formação docente frequentemente me leva a perceber o quanto é necessário a formação de cidadãos ativos na sociedade, dado que, o caminho da alienação leva as pessoas a diversos tipos de desigualdades sociais.” O que é ser um cidadão ativo na sociedade?

Nina: Eu acho que um cidadão ativo, ele consegue interferir na sociedade de alguma forma, mesmo que ele não consiga mudar a sociedade inteira, ele consegue, pelo menos, mudar um pouquinho a volta dele, isso para mim já é ser alguém ativo...que consegue interferir, que consegue, às vezes, até chegar a outra pessoa de alguma forma. Não que ele vá transformar a outra pessoa, mas se ele conseguir, às vezes, passar alguma coisa, transferir alguma coisa para aquela pessoa e que mude aquela pessoa de alguma forma. Acho que isso já é ser um cidadão ativo. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

No trecho, noto que Nina relaciona a cidadania ativa a “*interferir*”, “*mudar*”, “*transformar*” a sociedade mesmo que seja “*um pouquinho*”. Nesse sentido, a participante afirma que um cidadão ativo é aquele capaz de “*interferir na sociedade*”, “*mudar um pouquinho a volta dele*”. Neste estudo, concordo com Liberali et al. (2006) ao defender que essa cidadania ativa deve ser concebida como uma atividade desejável compromissada com a liberdade, igualdade, respeito às diferenças, solidariedade,

tolerância etc., ou seja, uma cidadania compromissada com as diferenças sociais. A fala de Nina não é clara em relação a como esse cidadão pode interferir na sociedade e quais devem ser suas preocupações. No entanto, quando questionei a participante sobre a importância de debates que relacionam o ensino de línguas às desigualdades sociais, em nossa entrevista, Nina parece apresentar mais detalhes, principalmente em como o cidadão pode interferir positivamente na sociedade em que vive.

Excerto 19 - Carlos: Certo. Qual é a importância desse tipo de debate, que relaciona ensino de línguas e desigualdade sociais, para sua formação docente?

Nina: Eu acho que a importância é a gente conseguir perceber essas diferenças e tentar pensar como a gente pode incluir de forma que as pessoas consigam ter um pouco, assim, das mesmas oportunidades porque são muito diferentes. E (+) tem pessoas que vão precisar de um auxílio maior, tem outras que vai ser menor, então tem que ter bastante reflexão aí porque são vários grupos que às vezes estão um pouco excluídos da sociedade, então para cada um também teria que pensar em alguma forma que poderia ajudar. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

Como se nota, para a discente, a discussão de temas como a desigualdade social não se mostra relevante apenas para a percepção da existência de tamanha disparidade, mas, também, para pensar em formas de agir sobre ela com o intuito de diminuí-la. Nina aponta que é necessário ter “*bastante reflexão*” para que a transformação ocorra. A fala da participante, nesse sentido, dialoga com Pennycook (2001) sobre a importância do sujeito, que atua em perspectiva crítica, tomar as desigualdades sociais e a transformação como ações centrais de seu fazer. Para o autor, é necessário que o fazer crítico seja respaldado por uma constante reflexão do pensamento, desejo e ação. Assim sendo, o objetivo da prática crítica não é apenas pensar, mas pensar para agir problematizando e, no fim, transformar. Percebo, na fala de Nina, esse desejo de sair do campo da reflexão, da percepção, para a ação quando ela diz que devemos “*tentar pensar como a gente pode incluir de forma que as pessoas consigam ter um pouco, assim, das mesmas oportunidades*”.

O discurso de Nina parece apontar sua consciência política em relação ao seu fazer docente, pois conforme propõem Celani (2002) e Pennycook (1990), ensinar não é apenas um ato de conhecimento, mas também um ato político. Para esses autores, essa consciência política faz com que o professor seja, na verdade, um educador compromissado com a construção de uma sociedade mais justa. Dialogando com eles, Ghendi (2006) afirma que o professor, ao reconhecer que seu fazer também é político,

passa a ser reconhecido como um intelectual cuja atuação tem responsabilidade com o desenvolvimento de uma sociedade “mais democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança” (GHEDIN, 2006, p. 138). Assim sendo, Nina, ao considerar importante os debates que relacionam desigualdades sociais ao ensino de línguas em sua formação, parece apresentar um discurso que se engaja politicamente com a transformação social.

Pensando nas discussões acima, neste capítulo, procurei evidenciar a concepção de prática crítica dos participantes deste estudo. A prática crítica defendida aqui, como já mencionada, é aquela proposta por Pennycook (2001), ou seja, uma prática problematizadora engajada com questões políticas que tem como objetivo central diminuir as desigualdades sociais que assolam o mundo contemporâneo. E, também, uma prática que rompa com o contexto micro, neste caso, a sala de aula, e questione as (im)posições que nos são, constantemente, colocadas. Como discorrido, Cleytinho, Teresinha e Felipe apresentam concepções de prática que parecem se relacionar a uma perspectiva técnica, ou seja, uma concepção que não rompe com o contexto micro, pois situam-se na prática do professor e como essa prática será satisfatória ou não para a aprendizagem dos alunos. As concepções de prática desses participantes parecem evidenciar que as salas de aula são tomadas como espaços neutros onde o que realmente importa é a transmissão do conhecimento linguístico e o estabelecimento de condições para que os alunos aprendam, o que é problematizado por Pennycook (2001). Nesse sentido, os participantes parecem não compreender a sala de aula como um local onde todas nossas ações podem ser compreendidas tanto social quanto politicamente, conforme defende o linguista aplicado australiano. Saliento, no entanto, que possuir uma concepção tecnicista de prática não significa que o indivíduo não consiga romper com ela, conforme aponto com a análise do excerto 5.

Nina, ao contrário de seus colegas de sala, parece ter uma concepção de prática crítica que procura problematizar o que é (im)posto como natural ao dizer que devemos “*questionar as teorias e (+) questionar (+) se essas teorias funcionam na realidade*”. A prática reflexiva e crítica, para a participante, está relacionada a um professor que tem a constante vontade de se atualizar para não “*ficar estagnado naquelas concepções antigas*” e que percebe que o conhecimento é interdisciplinar. Ao falar sobre como sua formação tem lhe conscientizado sobre a importância de se formar cidadãos ativos na

sociedade, Nina associa o termo a palavras como “*interferir*”, “*transformar*” e “*mudar*”, ações essas que devem fazer parte da prática crítica defendida por Pennycook (2001, 2003, 2004). Além disso, o discurso da participante parece evidenciar sua consciência em relação ao seu compromisso político com a formação de cidadãos críticos, com o fim das desigualdades sociais e da alienação. Dessa forma, acredito que o discurso de Nina é o que mais se aproxima, em grande parte do tempo, da concepção de prática crítica defendida neste estudo. Essa prática crítica problematizadora que constantemente questiona seu próprio fazer opera com uma visão de língua(gem) intrinsecamente política que está diretamente ligada à (re)construção de nossas realidades. No próximo capítulo deste trabalho, discorro sobre tal concepção de língua(gem) ao mesmo tempo que a articulo com o que os participantes afirmam ser língua(gem) para eles.

CAPÍTULO III – CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)

Neste capítulo, problematizarei a(s) concepção(es) de língua(gem) dos participantes deste estudo. Assim como fiz no capítulo anterior, neste também analiso o material empírico ao mesmo tempo em que apresento discussões teóricas sobre a temática aqui abordada. Como, neste capítulo, eu objetivo discutir o que os participantes entendem por língua(gem), é importante que eu apresente a concepção que defendo em minha pesquisa. Assim sendo, neste estudo, eu me afilio ao que a LAC concebe como língua(gem) ao mesmo tempo em que apresento diálogos entre essa concepção e a que é proposta por Bakhtin (2006).

Fabrício (2006), ao falar sobre como temos vivido em constante “movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas”, graças ao fenômeno da globalização, defende que a LA contemporânea entende a influência desse fenômeno em nossas ações e define língua(gem) enquanto prática social “imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais” (FABRICIO, 2006, p. 48). Na perspectiva da linguista aplicada, a língua(gem) é responsável por tanto construir, sustentar ou até mesmo modificar o mundo em que vivemos. Segundo ela, por conta da ampla amalgamação de fatores contextuais na qual a língua(gem) está inserida, um estudo duro e rígido sobre a língua(gem), que a enxerga como “um objeto autônomo, que existe em si mesmo e dentro de um domínio claramente definido”, se mostra muito difícil. Rajagopalan (2006, p. 163), alinhando-se com a ideia de que “a atividade linguística é uma prática social”, afirma que “qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal”.

Esse modo de conceber a língua(gem) enquanto um objeto rígido e autônomo não se mostra responsivo à vida social, na perspectiva de Moita Lopes (2006). O teórico defende que ao entendermos a língua(gem) como prática social, devemos estudá-la nos aproximando de “áreas que focalizem o social, o político e a história” (MOITA LOPES, 2006, p. 96), uma vez que, assim como Fabrício (2006), também enxerga a língua(gem) como um elemento imbricado por aspectos contextuais. Assim sendo, ao defender que língua(gem) é prática social, Fabrício (2006) afirma que, ao tomá-la nesta perspectiva, estamos, então, estudando a sociedade e a cultura que tanto constroem essas práticas como, também, são por elas construídas. Essas práticas são políticas, ou seja, não são neutras e impactam o mundo com “diferentes efeitos”.

O termo *político* aqui é entendido na perspectiva de Pennycook (2001, 2003, 2004). Em outras palavras, entender a língua(gem) enquanto prática social é

entender que ela está diretamente ligada às relações de poder que, na perspectiva do linguista aplicado australiano, estão presentes em todos os âmbitos da atividade humana. O teórico defende que devemos relacionar a língua(gem), por seu teor altamente político, a questões que envolvam classe, raça, gênero, etnia, sexualidade etc. Para Pennycook (2001, 2003, 2004), é importante que entendamos como a língua(gem) está relacionada a essas questões para que possamos, através de uma prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001), diminuir as desigualdades sociais que atravessam o mundo contemporâneo.

A língua(gem) enquanto prática social é vista por Pessoa e Urzêda-Freitas (2017) como um caminho para o desenvolvimento da criticidade no professor de línguas, a qual poderá levá-lo à (re)construção da realidade social. Os autores defendem que ver a língua enquanto prática social deve ser uma forma de “problematizar a realidade mais ampla” com o objetivo de “desconstruir discursos de natureza hegemônica que tanto afetam as sociedades contemporâneas.” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2017, p. 62). Para os linguistas aplicados, a desconstrução desses discursos hegemônicos só é possível através do questionamento de práticas sociais opressoras. Com base em Moita Lopes (1996), Pessoa e Urzêda-Freitas (2017) discorrem que nossas identidades, enquanto “brancos, negros, pobres, heterossexuais, homossexuais, mulheres, homens, jovens, velhos, desempregados etc”, influenciam nossas práticas discursivas e devemos levá-las em consideração no questionamento dos discursos hegemônicos que, a todo momento, tentam apagá-las.

Antes de iniciar a discussão da concepção de língua(gem) de nossos participantes, é importante que eu trace um diálogo entre a concepção da LAC de língua enquanto prática social com o que é proposto por Bakhtin e seu Círculo. Acho necessário fazer essa ligação para reiterar o posicionamento que defendo neste estudo. Na perspectiva de Molon e Vianna (2012), a compreensão de que a língua(gem) é prática social remete à afirmação de Bakhtin e seu Círculo sobre a natureza fundamental da língua. Bakhtin (1992) defende que a língua só existe quando está sendo concretizada no social. Molon e Viana (2012) argumentam que, para entendermos a concepção de língua preconizada por Bakhtin e seu Círculo, devemos dar atenção aos quatro pilares que sustentam a arquitetura de sua teoria, sendo eles: o signo ideológico, o enunciado concreto, a interação verbal e o dialogismo.

O signo ideológico pode ser compreendido como um material linguístico que carrega visões de mundo do sujeito, ou seja, suas ideologias que são construídas socio-historicamente. Esse signo só se materializa através de enunciados concretos em situação de interação verbal na qual os sujeitos se revelam, se constituem e, ao mesmo tempo, constituem o outro em uma arena discursiva onde valores e pontos de vistas se confrontam e se defrontam a todo momento. Nessa arena, que só existe em situação de interação social, os enunciados se constituem na alternância dos sujeitos durante a “batalha discursiva” que instaura o plano dos sentidos, ou, o dialogismo. Esses enunciados sempre representam um elo com enunciados passados e com aqueles que ainda estão por vir. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, o que dá vivacidade à língua é justamente sua propriedade de ser povoada por enunciados anteriores que abrem uma responsividade ao futuro. Orr (2005) afirma que as vozes, responsáveis por povoar o diálogo, constituem o que Bakhtin chamou de heteroglossia, ou multidão de vozes sociais.

Freitas (2013) declara que os agentes do dialogismo são constituídos por tais vozes “que falam de diferentes posições e estão investidas de diferentes graus de autoridade” (FREITAS, 2013, p. 194). Faraco (2009), entrando em sintonia com essa perspectiva, postula que tais vozes estão em constante embates onde existem forças centralizadoras, ou monológicas, de discurso (centrípetas) e forças que tentam corroer “as tendências centralizadoras”, estas últimas chamadas de centrífugas. Voltando à Freitas (2009), a autora diz que, para Bakhtin, o sujeito é dividido entre suas próprias palavras e as palavras dos outros. Ela postula que o sujeito “incorpora a palavra do outro” e, posteriormente, tais palavras alheias transformam-se em discurso próprio. Ou seja, o sujeito é constituído por vozes, inicialmente, externas, e que através do diálogo tornam-se suas. Por essa apropriação de palavras alheias é que a língua/gem não pode ser neutra. Bakhtin (1981), em um dos ensaios presentes na obra *Imaginação Dialógica*, revela:

Não há palavras ou formas neutras – palavras e formas que podem pertencer a “ninguém”; a linguagem é completamente dominada, cheia intenções e acentos. Uma vez que as consciências individuais vivem na linguagem, essa não é um sistema abstrato ou normativo de formas, mas ao invés disso, um visão de mundo concretizada pela heteroglossia. (BAKHTIN, 1981, p. 293)

Pensando em todos os conceitos apresentados, podemos chegar à conclusão de que, para Bakhtin, língua(gem) é um evento concretizado no social, povoado por vozes que carregam ideologias e valores socio-historicamente construídos. Portanto, língua para Bakhtin é um produto social não neutro que influencia as subjetividades, alterando-as e

ao mesmo tempo sendo alterada por elas. Essa discussão dá suporte à possibilidade de construção de diálogos entre a concepção de língua(gem) proposta pela LAC e a concepção postulada por Bakhtin e seu círculo. Como se nota, ambas as concepções consideram a natureza social e histórica da língua(gem), se distanciando de qualquer posicionamento neutro em relação a ela. Além disso, as concepções em destaque se pautam em uma perspectiva ética de que é através do discurso que eu me constituo assim como constituo o outro, ou seja, a língua(gem) é concebida como uma ferramenta que não apenas reflete as ideias dos sujeitos, mas também as constrói.

A ideia de língua(gem) como prática social está presente no discurso de Cleytinho. O participante toca na temática quando o questiono, durante nossa entrevista, sobre a importância de estudar “*aspectos sociais, psicológicos, letramento crítico etc*”, os quais Cleytinho menciona ao responder, no questionário inicial, se considera importante que o professor de LE tenha formação acadêmica-profissional no curso de Letras-Inglês. Segundo o participante, estudar os aspectos mencionados por ele se faz relevante, pois:

Excerto 20 - Cleytinho: [...] na verdade, nosso primeiro papel não é só ensinar o inglês. A gente tem que ensinar o indivíduo a fazer parte de uma sociedade, a língua é um instrumento de prática social, então, nesse aspecto (+) [...]. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018).

Como se nota, o participante apresenta um discurso no qual define língua(gem) como “*um instrumento de prática social*”. No entanto, Cleytinho não apresenta detalhes sobre o que entende por essa prática. Nesse sentido, questionei o participante, logo em seguida, o que ele entende por língua(gem) como prática social.

Excerto 21 – Cleytinho: É porque a língua, para mim, é um instrumento de construção de significados. Então, através da língua, a gente pode perceber como a sociedade está estruturada, as relações de poderes que tem na sociedade, ah, a língua como instrumento de exclusão social.

Carlos: O que você entende por língua como prática social?

Cleytinho: É, exatamente isso, o indivíduo se sente indivíduo de uma sociedade a partir do momento que ele domina aquela língua. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

Pennycook (2001), ao dizer que a língua(gem) é política, reconhece que as relações de poder são construídas e mantidas por ela. Esse reconhecimento, na perspectiva do teórico, nos obriga a questionar como essas relações de poder afetam a vida das pessoas para que, então, possamos reivindicar algum tipo de mudança. Reconhecer que a língua(gem) é uma ferramenta que reproduz relações de poder se faz necessário, pois, na

perspectiva do linguista aplicado australiano, é dessa forma que poderemos entender as relações estabelecidas entre língua(gem) e sociedade. Para o autor, não podemos tomar a língua(gem) como uma mera reflexão das relações sociais, ou seja, considerá-la como um elemento dependente de tais relações. Há, na verdade, uma relação mais profunda entre língua(gem) e sociedade. Pennycook (2001, 2003, 2004) defende que a língua(gem) faz parte do social e tem papel ativo em sua construção. Sendo, assim, se a língua(gem) faz parte da construção da sociedade, ela também pode modificar. Essa modificação vai depender de como olhamos para a sociedade. O teórico argumenta que precisamos olhar criticamente a sociedade, reconhecendo esse local como desigual onde a língua(gem) desempenha um papel importante tanto na manutenção quanto na rearticulação dessas desigualdades que levam à exclusão social, mencionada por Cleytinho.

Portanto, na primeira parte do excerto, Cleytinho parece reconhecer o viés político da língua(gem). O participante, inicialmente, a define como *“um instrumento de construção de significados”*, retornando assim ao que propôs em sua autobiografia, uma vez que, em tal instrumento, o participante concebe língua(gem) enquanto *“instrumento por meio do qual o ser humano constrói significados e se estabelece como parte de um todo que é a sociedade”*. Nesse sentido, pode se dizer que o participante parece reconhecer a língua(gem) não como reflexo da sociedade, mas, sim, como um elemento que constrói significados que faz com que o ser humano, como ele retoma na entrevista, se sinta *“indivíduo de uma sociedade”*.

Retomando a concepção de Cleytinho, o participante também afirma que é através da língua que se percebe como a sociedade está estruturada e as relações de poder ali existentes. Cleytinho, em sua autobiografia, diz que é por meio da língua(gem) *“que entendemos as organizações de poder”*, associando, deste modo, língua a poder. Durante a entrevista, problematizei a fala do participante ao questionar como, em sua perspectiva, esses dois elementos estão vinculados.

Excerto 22 – Carlos: Certo! Número 2. Em um momento de sua definição, “É por meio dela que conseguimos acesso à informação, que adentramos e viabilizamos a sobrevivência de diversas culturas, que entendemos as organizações de poder, dentre muitos outros.”, você relaciona língua/gem a poder. Como estes dois elementos, em sua concepção, estão vinculados? Língua e poder.

Cleytinho: Unhh! Você pode repetir, por favor?

Carlos: Como você visualiza língua(gem) relacionada a poder?

Cleytinho: A poder no sentido de alguém ser melhor ou pior do que eu ou outra pessoa?

Carlos: Se essa for a sua concepção de poder, sim, pode ser neste sentido.

Cleytinho: Porque na verdade eu acho que a língua/gem e poder é em relação ao conhecimento realmente porque a gente vai ter acesso a novas coisas, novas culturas, por exemplo, inglês é a língua franca da internet (+) da globalização. A partir do momento que você domina essa língua, você vai conseguir ter acesso a informações que outras pessoas não vão ter e vai conseguir, também, colaborar com essas pessoas que não têm essa informação (+) então, acho que é nesse aspecto. Você vai conseguir também entender uma outra sociedade que não faz parte da sua, mas sem deixar a sua identidade de lado. Talvez você consegue somar aquilo. Então, eu acho que a língua é nesse aspecto de informação e cultura. Porque língua e cultura andam juntos. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

A fala do participante parece indicar que língua e poder estão relacionados no quesito acesso ao conhecimento que essa língua promove. A língua em questão é o inglês que, conforme pontua Cleytinho, é a língua da globalização. Devo destacar, neste momento, que concordo com Pennycook (2001, p. 62) sobre o olhar crítico que devemos ter em relação ao inglês como a língua da globalização, questionando o porquê da promoção do inglês em relação a outras línguas e “como essa promoção do inglês tem criado ou produzido formas de imperialismo”, ou nas palavras de Kurumavadivelu (2006, p. 135), devemos “tratar de sua colonialidade”. Voltando a Cleytinho, o participante frisa que o domínio da língua é necessário como imposição ao poder enquanto acesso “*a informações que outras pessoas não vão ter*”. Nesse sentido, o participante parece reconhecer que esse poder não está disponível a todos. Entretanto, a fala posterior de Cleytinho sugere que o participante acredita que devemos utilizar o acesso que a língua nos proporciona com a finalidade de “*colaborar com essas pessoas*” que se encontram em posições assimétricas dentro das relações de poder que constituem a sociedade. Desse modo, a noção de poder do participante não foca no individual, o que, para Pennycook (2001), é relevante, uma vez que esse autor defende que devemos trabalhar com uma noção de poder em uma perspectiva mais sociológica e crítica, ou seja, que se preocupe com o outro, principalmente em como “as diferentes formas de poder operam através da discriminação, exclusão social, língua e diferenças culturais” (PENNYCOOK, 2001, p. 54). Além disso, ao tomar a língua como um *locus* onde relações assimétricas de poder operam, a fala de Cleytinho pode estar entrando em sintonia com o fato da língua(gem) ser “completamente dominada, cheia de intenções e acentos” (BAKHTIN, 1981, p. 293).

Voltando à definição de Cleytinho no excerto 22, o participante parece reconhecer que a língua(gem) também é um instrumento marginalizador. A fala do participante pode estar sinalizando que ele não concebe a língua como uma ferramenta que meramente descreve situações cotidianas, mas, que, conforme Urzêda-Freitas (2012) defende, é capaz de tanto produzir quanto reproduzir ações/valores na sociedade. Na perspectiva desse autor, a língua(gem) pode ser usada tanto para manter discursos hegemônicos que levam a desigualdades como, também, pode ser responsável por rearticular e desconstruir tais discursos. Portanto, ao relacionar língua à “*construção de significados*”, à percepção de “*como a sociedade está estruturada, às relações de poderes que tem na sociedade*” e, também, “*como instrumento de exclusão social*”, Cleytinho pode estar tomando língua enquanto um modo de agir no mundo, ou seja, enquanto prática social; conforme defende Pennycook (2001, 2003, 2004) e Urzêda-Freitas (2012).

Diferente do que a fala de Cleytinho parece indicar, o discurso de nossa próxima participante parece sinalizar uma concepção de língua que foge do que defendo nesta pesquisa. Assim sendo, parto, agora, para a análise da concepção de Teresinha. Começo minha análise pelo que a participante apresenta em um momento de sua autobiografia.

Excerto 23 – Teresinha: Minha compreensão em relação à língua/gem está associada a consideração desta como uma ferramenta interacional, a qual se desenvolve através de uma trabalho coletivo. Sendo assim, acredito que o meu papel como professor de Língua Estrangeira é o de mediadora do conhecimento, pois os alunos, através de interações com seus pares, teriam a capacidade de assumirem o protagonismo de seu aprendizado. (Autobiografia, jun. 2018)

A fala de Teresinha me leva a pensar que sua concepção de língua está relacionada ao que é proposto pela teoria sociointeracionista de Vygotsky (1991). O teórico russo concebe a língua(gem) como uma ferramenta psicológica superior que medeia a relação do homem com o mundo e está diretamente ligada ao desenvolvimento do indivíduo. Para que esse desenvolvimento ocorra, Vygotsky argumenta a favor do que ele chama de internalização. Segundo ele, a internalização pode ser compreendida como “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOSTKY, 1991, p. 40) e ocorre em dois estágios:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções

superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1991, p. 41)

Na perspectiva vygotskyana, o que medeia o processo interpessoal, para que então, se torne intrapessoal, é a língua(gem) vista como uma ferramenta semiótica utilizada na interação ou processos interpessoais. A noção de que a interação é primordial para o desenvolvimento do indivíduo, na perspectiva de Vygotsky, fica clara quando o teórico propõe o que chama de zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vygotsky (1991, p. 58), essa zona pode ser entendida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capaz.”

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Vygotsky (1991, p. 61) afirma que o aprendizado não é em si o desenvolvimento, mas é responsável por despertar “vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros”. Assim sendo, a fala de Teresinha, ao relacionar sua concepção de língua(gem) a “*uma ferramenta interacional, a qual se desenvolve através de um trabalho coletivo*”, parece apresentar diálogos com a visão de língua(gem) vygotskyana.

Sinalizo que reconheço as contribuições de Vygotsky para o campo de ensino/aprendizagem de línguas uma vez que ele reconhece a língua(gem) como um elemento essencial para o desenvolvimento humano, inclusive, o linguístico. No entanto, acredito que essa concepção de língua(gem) enquanto ferramenta psicológica de interação deva ser ampliada conforme a perspectiva da LAC que, como aponta Urzêda-Freitas (2012), defende uma visão politizada da língua(gem), sendo assim, encarada como um modo de agir responsável não pela mera reflexão do mundo social em que vivemos, mas, além disso, responsável, também, por sua construção.

Partirei, a seguir, para a concepção de língua(gem) da nossa próxima participante, Nina. A participante parece mostrar o que entende por língua(gem) ao falar, em sua autobiografia, como seu curso de Letras-Ingês é dividido em duas grandes áreas, sendo elas, a linguística e a literatura. No excerto abaixo, destaco o que a participante parece sinalizar como sua concepção de língua(gem):

Excerto 24 – Nina: Desde o início da graduação compreendi que o curso de Letras Inglês é notavelmente dividido em duas grandes áreas, as quais são a linguística e a literatura. Ambas as áreas se relacionam com a linguagem, a qual é expressa por todos os meios sistemáticos de comunicação através dos signos. No entanto, a literatura é uma área voltada para o estudo da linguagem artística, diferentemente da linguística. Essas subdivisões de estudo me chamaram a atenção, pois, como discente, percebi que comumente os alunos tem maior inclinação para uma das duas áreas e que essa inclinação pode influenciar nossa formação como docente, como por exemplo, eu que já atuo como professora e sou mais envolvida com a literatura, tento estimular meus alunos a prática literária, além de elaborar várias atividades voltadas para essa prática. (Autobiografia, jun. 2018).

O excerto parece indicar que, para a participante, a língua(gem) é o que une a Linguística e a Literatura, duas grandes áreas de seu curso. Nina aponta que língua(gem) é aquilo que expressamos “*por todos os meios sistemáticos de comunicação através dos signos*”. As escolhas lexicais da participante, no trecho, como “*meios sistemáticos*” que, segundo ela, se manifestam “*através dos signos*” me fazem associar a concepção de Nina ao estruturalismo de Saussure (1916, p. 23), uma vez que, para o teórico genebrino, a língua “constitui-se num sistema de signos onde, de essencial só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas”. Para o considerado pai da linguística, o que importa em relação à língua é o funcionamento dos elementos que a constitui. Branson e Miller (2007) afirmam que na perspectiva de Saussure, a língua é separada de seu contexto social e acaba se tornando um objeto a ser examinado como se existisse fora de sua materialização em tal contexto. Assim sendo, a concepção de língua saussuriana está longe de dialogar com a perspectiva de língua enquanto prática social que defendo neste estudo.

É importante frisar que concordo com Moita Lopes (2006) ao dizer que concepções advindas da Linguística Tradicional, como as de Saussure, são reducionistas e unidirecionais já que não consideram os sujeitos e todos os aspectos extra verbais que concretizam a língua em seu uso, principalmente em relação a problemas encontrados por professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Segundo o autor, “tal processo está sob contingências outras que nenhuma teoria linguística pode contemplar: aspectos sociais e psicológicos da aprendizagem em sala de aula são somente algumas delas, estando bem distantes do escopo de uma teoria linguística” (MOITA LOPES, 2006, p. 18). Ainda em concordância com Moita Lopes (2006, p. 25), defendo que devemos nos afastar de concepções de língua(gem) que colocam o sujeito em um

“vácuo social [...] imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem”.

Em sintonia tanto com Moita Lopes (2006) quanto com Branson e Miller (2007), Pennycook (1991) afirma que o estruturalismo e suas dicotomias separaram os estudos sobre língua(gem) e aquisição de questões históricas, sociais, políticas e culturais. O autor diz que a concepção de língua estruturalista por ser apolítica e a-histórica não considera a relação entre língua(gem), questões de poder e desigualdade. Carregar essa concepção reducionista, nesse sentido, é inviabilizar o papel pedagógico e político que, na visão de Pennycook (1991), deve fazer parte da postura tanto de educadores quanto de linguistas aplicados. Para ele, a concepção estrutural de língua está mais preocupada com a assimilação dos elementos que a constituem do que com as relações de poder que constroem o mundo.

Voltando ao excerto, Nina fala sobre como a inclinação para uma das duas grandes áreas, Linguística ou Literatura, influencia a prática do professor ao afirmar que seu gosto maior pela literatura faz com que ela tente estimular seus alunos a terem o que ela chama de “*uma prática mais literária*”. Enquanto pesquisador, reconheço que durante a entrevista com a participante, deveria, além de problematizar a concepção sintética de língua analisada acima, ter feito, também, questionamentos problematizando, por exemplo, o que seria essa prática literária e o que ela entende, por exemplo, por língua(gem) artística, uma vez que, como a fala da participante parece sinalizar, este tipo de língua(gem) está relacionado à prática literária que ela tem respaldado em sua atuação enquanto professora. No entanto, durante a entrevista com Nina, focalizei mais se a participante considerava o curso como um colaborador para a visão de língua sintética que ela apresenta, como e quando o curso faz isso e se o curso apresenta outras concepções do que é língua(gem). Ou seja, fiz perguntas mais diagnósticas do que problematizadoras, mas, tais questionamentos foram importantes para a conclusão deste trabalho, conforme se verificará no próximo capítulo.

Retomando a discussão, assim como a fala de Nina parece indicar uma visão estrutural do que é língua, o mesmo parece ocorrer com Felipe ao apontar sua concepção em sua autobiografia, como se pode verificar no excerto adiante:

Excerto 25 – Felipe: Entendo que língua é uma forma de linguagem. Língua está relacionada a comunicação humana e que é um sistema

formado por um conjunto de palavras e possui uma estrutura gramatical. (Autobiografia, jun. 2018)

Ao dizer que língua é uma forma de linguagem, a fala do participante parece estar em sintonia com o que é proposto por Saussure quando o teórico define língua, contrapondo-a a partir da fala. Para o teórico, a língua estaria relacionada ao aspecto social da linguagem enquanto a fala ao individual. Felipe, assim como o genebrino, considera a língua como uma forma de linguagem, ou como Saussure aponta, a língua:

[...] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 1916, p. 17).

Além do diálogo apontado entre as concepções de Felipe e de Saussure, reconhecendo a língua enquanto parte de algo maior, a linguagem, o participante, assim como Nina, também relaciona sua concepção de língua a um sistema “*formado por um conjunto de palavras e possui uma estrutura gramatical*” o que, conforme já pontuei anteriormente, também é defendido por Saussure (1916).

O diálogo entre Felipe e Saussure em relação à língua e linguagem fica mais evidente quando problematizei, durante nossa entrevista, a concepção analisada previamente, como se pode observar a seguir:

Excerto 26 - Carlos: Em sua autobiografia, você define língua como uma forma de linguagem. Neste sentido, a língua seria uma parte de um todo, a linguagem. O que seria esse todo, a linguagem? O que é linguagem para você?

Felipe: Bom, a linguagem para mim, ela é qualquer (+) forma de (+) passar uma informação, seja ela não apenas, não só na língua, mas pode ser gesticulada, pode ser eh (+) tem várias formas né? De passar uma informação que não só a língua, ela é um dos principais, mas não só ela, você pode passar alguma informação, né? (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

A resposta de Felipe parece reforçar ainda mais sua concepção de língua enquanto parte da linguagem, uma vez que, para ele, a língua é uma das principais formas de passar informação. Ainda sobre o excerto 26, acho importante problematizar a mera concepção de língua enquanto sistema cuja função, conforme se nota, para o participante, é “passar uma informação”. Pennycook (1990) nomeia essa concepção como funcionalista ou comunicativa. De acordo com o teórico, essa visão tende a limitar a língua a um sistema

que se objetiva a transmitir mensagens em um modelo bastante semelhante ao circuito da fala proposto por Saussure (1916).

Pennycook (1990) argumenta que em tal modelo pressupõe-se a participação de dois falantes onde o locutor A codifica suas ideias em forma de mensagem e a transmite para um determinado interlocutor B, que tem como papel decodificar a mensagem recebida. Para o autor, essa concepção funcionalista não entende a língua(gem) enquanto um sistema cheio de significados que tem grande influência em como nos enxergamos ou como enxergamos o mundo. Neste sentido, Pennycook (1990) alinha-se à perspectiva de Bakhtin (2006, p. 94), quando diz que “o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular.”. Para o filósofo da linguagem russo, o que a concepção funcionalista faz, na verdade, é dar ênfase no processo de identificação do signo enquanto sinal. Esse sinal, imutável, na perspectiva do estudioso, é incapaz de substituir, refletir ou refratar algo, ou seja, esse sinal, por si só, não é capaz de promover alguma ação no mundo. Bakhtin (2006), neste sentido, diz que reconhecer o sinal não faz parte da descodificação do signo: o que constitui o processo, de fato, é compreender a palavra em contextos e situações particulares. Assim sendo:

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2006, p. 96)

Concordo com Jordão e Fogaça (2007, p. 87) ao conceberem “a língua como discurso, como uma prática social dinâmica, não limitada a uma concepção sistêmica, estrutural e fixa”. Entendo que a concepção sistêmica, conforme tanto a fala de Nina quanto a de Felipe, parece apenas indicar, e não nos permite vislumbrar novas formas de compreender e perceber o mundo. Por esta razão, reitero meu posicionamento de língua(gem) como prática social, com base em Jordão e Fogaça (2007), uma vez que:

A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 87).

Desse modo, eu estou em consonância com a postura de Bakhtin (2006, p. 130) ao dizer que a concepção sistêmica “não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua”. Realidade essa que, conforme apontado anteriormente, é social já que a língua(gem) “constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. Nesse sentido, entender língua enquanto discurso ou prática social é entender que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Neste capítulo, eu me propus a problematizar a concepção de língua(gem) dos participantes deste estudo defendendo meu posicionamento com base na ideia de língua enquanto prática social na perspectiva da LAC. Além disso, me propus também, em alguns pontos, traçar diálogos entre essa concepção de língua com o que é proposto por Bakhtin (2006), já que o teórico considera a natureza social da língua o que está em consonância com a ideia de língua(gem) como prática social, que é, conforme se verifica em Fabrício (2006), imbricada por uma amálgama de fatores contextuais.

O material empírico analisado, aqui, parece evidenciar que o único participante que corrobora com a perspectiva defendida neste estudo é Cleytinho. A fala do participante nos mostra que sua concepção praxiológica está relacionada à língua(gem) enquanto prática social, já que ele parece visualizar o fenômeno como um modo de agir e construir o mundo em que vivemos. Teresinha apresenta uma concepção de língua(gem) interacional que, conforme pontuei, parece se aproximar do o que é proposto por Vygotsky. Novamente, reconheço o valor do papel interacional da língua proposto pelo teórico. No entanto, acredito que devemos ampliar o conceito de língua enquanto uma mera ferramenta interacional que nos leva à aprendizagem e começar a operar com uma visão que enxerga o instrumento como um modo de agir no mundo onde relações de poder são constantemente estabelecidas e que são responsáveis por tanto corroborar para as desigualdades presentes no mundo como, também, por rearticular discursos que reafirmam essas desigualdades. Tão perigoso quanto limitar a língua a uma ferramenta interacional, é tomá-la como um sistema de signos homogêneos que o separa do indivíduo, conforme a perspectiva estruturalista defende e que parece estar atrelada ao que tanto Nina quanto Felipe propõem quando a visão de língua desses participantes é questionada.

CAPÍTULO IV - UMA CONCLUSÃO QUE NÃO FINDA EM SI

Nesta última parte, volto às minhas perguntas de pesquisa, apresentadas nos objetivos deste estudo e discutidas nos capítulos dois e três, com a finalidade de respondê-las brevemente e apontar, através das falas dos participantes, os possíveis motivos que os levaram a conceber prática crítica e língua da forma que os dados analisados sugerem. Além disso, ao final, apresento um possível encaminhamento para que a formação de professores de línguas seja respaldada por um compromisso ético e político, conforme tenho defendido ao longo deste estudo.

As seguintes perguntas nortearam meu estudo:

1. O que os discentes entendem por prática reflexiva e crítica de professores de LE?
2. Qual é a concepção de língua(gem) que esses discentes carregam consigo?

Assim sendo, começo essa conclusão apontando o que os participantes entendem por prática reflexiva e crítica. Conforme o material empírico sugere, tanto Cleytinho, Teresinha e Felipe parecem conceber a prática em uma perspectiva técnica. O primeiro participante, ao apontar sua concepção, toma o termo como uma habilidade, que estaria relacionada ao que poderia ser feito para melhorar sua atuação e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus alunos, ou seja, o participante limita sua concepção de prática ao contexto da sala de aula. Cleytinho entende as teorias como soluções para os “*empecilhos encontrados no âmbito da sala de aula*”, dicotomizando, assim, teoria e prática, conforme propõe o modelo da racionalidade técnica que vê as teorias como universalmente aplicáveis a qualquer contexto. Ao limitar sua concepção de prática ao contexto micro, o participante pode estar tomando a sala de aula como um espaço neutro, conforme discuto com o auxílio de Pennycook (2001, 2003, 2004), o que é preocupante, pois concordo com o teórico que a sala de aula é um local extremamente político onde micro operações de poder são reproduzidas a todo momento e, por isso, se faz necessário adotar uma postura crítica problematizadora engajada com o contexto macro, em especial, às desigualdades sociais que assolam o mundo contemporâneo.

Teresinha também é bastante tecnicista ao conceber prática como reflexões que o professor faz “*sobre sua metodologia de ensino, o fazendo pensar o que seria adequado para cada contexto educacional e o que pode ser melhorado.*”. Conforme

evidenciado no capítulo dois, a fala da participante em diversas passagens de sua entrevista sinaliza essa concepção, que, assim como a de Cleytinho, também se atem ao contexto micro, principalmente à metodologia do professor em sala de aula. Não muito diferente, Felipe também parece operar com uma visão de prática tecnicista uma vez que o participante entende o termo como “*um senso crítico*” que o professor teria sobre sua prática docente. Esse senso crítico parece estar relacionado a uma postura aberta do professor em relação “*a novos conhecimentos e novas metodologias de ensino*”. Posteriormente, em sua entrevista, o participante pontua com mais detalhes o que entende por senso crítico e confirma que este estaria associado à verificação do funcionamento da metodologia adotada pelo professor, ou em suas palavras, está relacionado à obtenção de “*feedback para saber se tá rendendo as suas metodologias*” ou ainda se o professor “*viu se os alunos estão aprendendo*”. Nesse sentido, assim como Cleytinho e Teresinha, a concepção de Felipe também parece se limitar ao contexto da sala de aula.

Diferentemente dos demais, a concepção de prática que Nina apresenta parece não se limitar ao contexto micro; embora a participante fale da importância de “*utilizar melhores métodos de trabalho*”, ela relaciona esses métodos a uma forma de “*encorajar os alunos a pensarem e a se mobilizarem, concordando ou discordando*”. Outro aspecto que me chamou a atenção na fala da participante, ao conceitualizar sua perspectiva de prática, está relacionado a como sua formação acadêmica tem sido importante para que ela consiga “*perceber o quanto é necessário a formação de cidadãos ativos na sociedade, dado que, o caminho da alienação leva as pessoas a diversos tipos de desigualdades sociais.*” A formação de uma cidadania ativa é de responsabilidade do professor de línguas, conforme aponta Celani (2002), assim como, também, combater as desigualdades sociais, conforme bem aponta Pennycook (2001, 2003, 2004). A fala de Nina pode estar sinalizando um rompimento com o contexto micro, uma vez que se percebe uma preocupação com a formação de uma cidadania ativa, assim como com os “*diversos tipos de desigualdades sociais*”, como, também, defende Pennycook (2001, 2003, 2004) em relação as ações centrais que devem fazer parte da agenda de quem atua em uma perspectiva crítica.

O material empírico gerado durante a entrevista com Nina parece fortalecer ainda mais sua concepção de prática em uma perspectiva crítica. Ao falar sobre o que entende enquanto capacidade crítica, a participante articula sua resposta em favor de uma prática questionadora (PENNYCOOK, 2001), já que esta se propõe a “*avaliar alguma ideia ou*

alguma situação criticando: Isso é certo? Isso é errado? Por que?” o que, segundo Nina, propicia uma *“investigação maior de vários fatores”*. Outro momento em que a participante apresenta um discurso que se aproxima do que é proposto pela prática crítica acontece quando ela aborda o cenário educacional, especificamente o relacionado ao ensino de inglês, em uma perspectiva socio-histórica apontando discursos que atravessam a história do ensino de línguas em nosso país e corroboram para um desprestígio e desvalorização de nossa profissão. Esses discursos estão relacionados à falta de materiais didáticos, salas de aulas lotadas, mas, principalmente, a como pessoas despreparadas são consideradas aptas para ocupar nossos espaços no mercado de trabalho, o que, para Nina, impacta negativamente a imagem de nossa profissão. Além disso, Nina, também, apresenta uma postura questionadora ao falar sobre o que significa ser crítico e reflexivo no ensino de línguas, em um outro momento de sua entrevista. A participante relaciona reflexivo e crítico ao questionamento do *“que dá certo no ensino de línguas, o que não dá certo. Questionar as teorias e (+) questionar (+) se essas teorias funcionam na realidade”*, articulando-se, assim, com o que é proposto por Pennycook (2001, 2003, 2004).

A participante, ainda, detalha com mais afinco o que entende por cidadão ativo, algo, como posto acima, mencionado em sua autobiografia onde a participante, também, relaciona a alienação como um fator que contribui para as desigualdades sociais. Segundo a Nina, a cidadania ativa está relacionada a interferir na sociedade, *“mudar um pouquinho”* o que está ao redor do sujeito ou ainda *“passar alguma coisa, transferir alguma coisa para aquela pessoa e que mude aquela pessoa de alguma forma”*. Neste sentido, a fala da participante parece relacionar à cidadania ativa à transformação social. Devo dizer que a fala da participante não é explícita em relação a como essa cidadania ativa pode promover transformações sociais. Entretanto, quando ela é questionada sobre a importância de discussões que relacionam desigualdades sociais ao ensino de línguas, Nina parece apresentar mais detalhes sobre como o sujeito pode interferir na sociedade. A participante afirma que é importante perceber as diferenças existentes e pensar em formas de incluir os sujeitos que estão em situações de disparidade para que *“consigam ter um pouco, assim, das mesmas oportunidades porque são muito diferentes”*. Assim, o discurso da participante parece evidenciar uma vontade de sair do campo da reflexão e partir para a ação. Vale a pena ressaltar que, para Pennycook (2001, 2003, 2004), a prática

problematizadora está relacionada a uma constante integração entre o pensamento, o desejo e, também, a ação.

Por mais que Nina apresente uma concepção de prática que parece dialogar com a perspectiva crítica defendida aqui, ao contrário dos demais participantes, considero importante ressaltar que conceber prática em uma perspectiva mais tecnicista não significa que os outros participantes não possuam momentos de criticidade. Um exemplo claro do que acabo de afirmar é a postura de Cleytinho quando o participante aborda a descontextualização dos materiais didáticos de inglês. Ali, Cleytinho parece questionar materiais eurocêntricos que retratam apenas “*o panorama de Londres e de Nova York*” que, segundo ele, “*não vai ter significância para os alunos naquele momento, na vida deles*”. Conforme minha discussão aponta, esse questionamento não se limita à sala de aula e parece indagar práticas de ensino tradicionais que idealizam a figura do falante nativo, o que, para Kuramavadi (2016), é um modo hegemônico de ensinar inglês, e acabam reforçando a exclusão dos conhecimentos locais. Acho importante, destacar, também, que ter uma concepção de prática, mais alinhada com uma perspectiva crítica, não significa que seremos críticos a todo momento, conforme aponto quando Nina considera a superlotação das salas de aula algo normal.

Com a análise do material empírico presente Capítulo II, fiquei me questionando o porquê de Nina apresentar um discurso tão destoante em relação aos outros participantes, uma vez que eles estão sendo formados pelo mesmo contexto. A resposta para a minha indagação pode estar relacionada ao engajamento da participante em disciplinas como o estágio e outras de cunho político que fazem parte da grade curricular do curso de Letras-Inglês que ela se insere, conforme ela discute quando questiono, em um momento da entrevista, se a formação acadêmica da participante faz com que ela perceba a importância da formação de cidadãos ativos.

Excerto 27 – Carlos: A sua formação te leva a perceber essa importância de se formar cidadãos ativos na sociedade?

Nina: Sim.

Carlos: Como?

Nina: Principalmente as matérias de políticas e filosofia porque se a gente não formar cidadãos ativos a gente sempre vai continuar na mesma: só reclamando e nada mudando, né?

Carlos: Penúltima pergunta. No trecho acima, você fala sobre o papel da alienação na criação de desigualdades sociais. O tema, desigualdade social e ensino de línguas já foi abordado em seu curso?

Nina: Já.

Carlos: Em qual momento?

Nina: Eu acho que também foi no estágio...porque a gente estudou também questões que nem sempre as pessoas têm as mesmas oportunidades e também acho que em políticas a gente viu isso de desigualdade, que as pessoas nem sempre tem as mesmas oportunidades de conseguir o mesmo ensino, né? E existem muitas dificuldades ainda para você incluir todo mundo num ensino de qualidade. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

O excerto acima evidencia a importância de disciplinas com um alto teor de discussões políticas como Fundamentos Filosóficos e Socio-Históricos da educação e Políticas Educacionais no Brasil. Nina ainda credita ao estágio o seu papel de colaborador para a construção de sua perspectiva crítica. Coadunando com Nina, Felipe também aponta a disciplina de Políticas e o Estágio como momentos em que temas críticos são discutidos:

Excerto 28 – Carlos: Na sua formação, você tem debates que relacionam racismo, homofobia, feminismo e ensino de línguas estrangeiras?

Felipe: Se eu tive?

Carlos: É. se você tem tido debates nesse sentido?

Felipe: Ah! Tem. Muitos.

Carlos: Em quais momentos do curso? Em quais disciplinas? Você consegue lembrar?

Felipe: Agora, a gente tá tendo muito na políticas educacionais brasileiras. A gente tá tendo muito na inclusão, eh, inclusão social do negro. Estudando muito sobre cotas. Tá sendo uma matéria bem reflexiva assim para a gente ter uma noção da educação, ne? Eh (+), no estágio, também, muito isso.

Carlos; A faculdade no geral, assim, e o seu curso. Você acredita que ele engloba?

Felipe: Não, sim, eu falo mais o meu curso, eu acho que ele engloba. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

A fala de Felipe é interessante, pois evidencia que sua formação tem proporcionado momentos em que discussões sobre temas críticos são feitas. O excerto acima parece se alinhar com o que o participante aponta em seu questionário inicial quando questiono se seu curso enfatiza uma prática reflexiva e crítica, como se verifica no excerto a seguir:

Excerto 29 – Carlos: O seu curso enfatiza uma prática docente reflexiva e crítica? Como?

Felipe: Sim, o curso enfatiza muito essa prática docente reflexiva e crítica, nos mostra a responsabilidade que temos como professores e o papel do professor no contexto social do aluno. (Questionário inicial, abr. 2018)

Já Teresinha e Cleytinho são mais específicos ao responderem a pergunta do excerto 29, dizendo que, na verdade, é o estágio que tem proporcionado uma ênfase em uma prática mais reflexiva e crítica:

Excerto 30 - Cleytinho: Só tive acesso a esse conceito quando entrei para o estágio onde, foi abordado por meio de leituras e observação de professores na educação básica.

Teresinha: O curso como um todo eu acredito que não, mas a disciplina de estágio em específico sim. Durante as aulas de estágio, a turma lê e discute diversos textos teóricos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa e temos assim, a oportunidade de refletir criticamente sobre o processo. (Questionário, abr. 2018)

Por mais que Felipe, Cleytinho e Teresinha reconheçam que a graduação em Letras-Inglês, mais especificamente, para os dois últimos participantes, a disciplina de estágio, fomenta uma prática reflexiva e crítica, esses participantes, conforme discutido e apontado no capítulo II, apresentam uma concepção de prática em uma perspectiva técnica. Não posso afirmar que o estágio fomenta essa visão tecnicista dos participantes, e nem me proponho a isso neste estudo. No entanto, é importante reconhecer que Nina, inserida no mesmo contexto formativo que os outros, apresenta uma concepção de prática que não se limita ao contexto da sala de aula. O que o material empírico me permite sinalizar, talvez, seria o engajamento da participante em discussões de cunho mais político nas disciplinas de Políticas Educacionais do Brasil e Fundamentos Filosóficos e Socio-Históricos da educação. A participante, em outro momento de nossa entrevista, afirma que tais disciplinas fomentam uma capacidade crítica, que, conforme discuti no Capítulo II, pode estar relacionada a uma prática problematizadora:

Excerto 31 - Certo. Vamos pensar nessa questão da capacidade crítica. Você mencionou que essa questão de ser indagadora, de sempre questionar o porquê das coisas. A sua formação, no seu curso, ela fomenta essa capacidade crítica?

Nina: Fomenta. Eu acho que fomenta bastante em várias matérias. Eu acho que às vezes é até um pouco repetitivo.

Carlos: Como que você percebe esse “fomentamento”?

Nina: Porque sempre/ em várias matérias a gente aprende (+) é levado a refletir sobre as coisas, o porquê das coisas. Em literatura (+) até em linguística, em várias áreas, mas eu acho assim: É uma questão de ser repetitivo é por exemplo: matérias como políticas educacionais e

filosofia da educação, não lembro exatamente o nome da matéria, mas são matérias muito parecidas que a gente estuda muito política e parece que chega à conclusão sempre que o que falta é você conscientizar os alunos, os professores, para mudar as coisas, né? E que você tem que incentivar a capacidade crítica. E sempre chega a este ponto. Então, eu acho que é um pouco repetitivas essas matérias, assim porque sempre dá na mesma. Só que nunca chega a um ponto assim: ah, o que realmente funciona para a gente fazer, sabe? Sempre, “gente tem que fazer isso, tem que conscientizar, tem que acabar com a alienação e tudo e tal, mas não tem aquela ideia “o que a gente vai fazer? O que a gente pode aplicar, agora, realmente, para dar certo?”. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

Devo ressaltar que mesmo reconhecendo que em tais disciplinas se “*estuda muito política*”, a participante as considera bastante repetitivas, pois a conclusão que se tem é “*sempre que o que falta é você conscientizar os alunos, os professores, para mudar as coisas, né? E que você tem que incentivar a capacidade crítica. E sempre chega a este ponto*”. A fala de Nina aqui parece denunciar os ideais modernistas de emancipação que, em sua perspectiva, estão presentes nas disciplinas em pauta. Esses ideais estão alinhados a uma ideia de que a conscientização leva à mudança social. Devo ressaltar que Pennycook (2001) defende a ideia de que tais ideias modernistas emancipatórias devem ser questionadas, uma vez que, para o linguista aplicado, a problematização é o caminho para a transformação social.

Parto, agora, para apontar o que concluí com a análise do Capítulo III onde problematizo a concepção de língua(gem) dos participantes deste estudo. Conforme discutido anteriormente, defendo uma concepção de língua(gem) que se articula com o que é proposto por Bakhtin (2006), pois considera sua natureza social assim como os autores da LAC mencionados ao longo desse trabalho que enxergam a língua(gem) como prática social (FABRICIO, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES; 2006). Nesse sentido, a concepção de língua(gem) como prática social se afasta de estudos rígidos e sistemáticos sobre a língua(gem), uma vez que tais estudos não consideram o aspecto social que a envolve. O material empírico parece apontar que Cleytinho opera com uma visão de língua(gem) como prática social, uma vez que reconhece as relações de poder imbricadas a ela, concebendo-a como um instrumento capaz de provocar exclusão. O participante ainda parece reconhecer a língua(gem) não como uma mera reflexão da sociedade, mas, sim, como um instrumento que é primordial para a sua construção, como é defendido por Pennycook (2001, 2003, 2004). Desse modo, Cleytinho aparenta reconhecer a língua(gem) não como um mero instrumento que descreve o

mundo, mas, sim, como uma forma de ação, dialogando assim com Urzêda-Freitas (2012).

Em oposição a Cleytinho, a fala de Teresinha parece indicar uma concepção interacional de língua, a qual se aproxima se aproxima do que é proposto por Vygotsky (1991) que a exerga como uma ferramenta primordial para o aprendizado humano, dado que é com ela, na interação com um par mais competente, que o indivíduo aprende. Assim sendo, Teresinha, ao conceber língua(gem) enquanto “*uma ferramenta interacional, a qual se desenvolve através de um trabalho coletivo*” parece dialogar com o que é proposto por Vygotsky (1991). Mesmo reconhecendo o valor da perspectiva vygotskyana, pois acredito no papel da língua por ele atribuído, acho importante ir além de sua proposta e pensar em língua não apenas como uma ferramenta interacional, mas também como prática social, ou seja, enquanto ação ou um modo de agir no mundo perpassando por relações assimétricas de poder, como é apontado por Pennycook (2001, 2003, 2004), Urzêda-Freitas (2012) e outros, que tanto mantêm quanto rearticulam forças hegemônicas com as quais travamos embates diariamente.

Conceber língua(gem) enquanto ação se opõe, assim, a uma visão descritiva ou sistemática da língua, como fazem os estruturalistas. Nina, em um breve trecho no qual evidencia sua percepção de língua, parece se articular com o que é proposto pelo estruturalismo saussuriano, dado que a participante toma a língua(gem) como responsável por expressar “*todos os meios sistemáticos de comunicação através dos signos*”. A fala de Nina se assemelha com o que é proposto por Saussure (1916) quando ele define língua enquanto o objeto da Linguística e a escolhe como a parte essencial da linguagem, passível de um estudo sistemático no qual a língua é vista como “um sistema de signos”. Acho importante reconhecer que a fala de Nina é bastante sintética na autobiografia, assim sendo, eu deveria ter tido um maior engajamento, durante a entrevista com a participante, indagando-a mais sobre essa concepção que, à primeira vista, parece se articular com uma perspectiva estruturalista. No entanto, o que fiz foi facilmente aceitar essa concepção e indagar a participante sobre a ênfase dessa concepção em seu curso e em quais momentos ela acontece. Ou seja, fiz perguntas com um viés mais diagnóstico e menos problematizador, conforme a proposta que defendo neste trabalho.

A concepção de Felipe, assim como a de Nina, também parece se articular com uma perspectiva saussuriana de língua já que o participante, assim como o genebrino, a considera como uma parte da linguagem. O modo com que o participante define língua

retrata “*um sistema formado por um conjunto de palavras e possui uma estrutura gramatical*” e parece-me fortalecer ainda mais uma articulação com a perspectiva de Saussure. Durante nossa entrevista, problematizei o que o participante entende como linguagem, uma vez que a língua, para o participante, é uma parte desse todo. A resposta de Felipe parece evidenciar ainda mais sua concepção estruturalista, pois, ao dizer que essa linguagem seria “*qualquer (+) forma de (+) passar uma informação, seja ela não apenas, não só na língua, mas pode ser gesticulada*”, o participante parece concordar que a função da língua é meramente funcional ou comunicativa. Essa visão, como discorre Pennycook (1991), parece limitar a língua a um sistema comunicativo fechado no qual um locutor transmite uma mensagem em forma de código para um interlocutor que tem como papel decodificar essa mensagem. Nesse sentido, a visão funcional não reconhece a complexidade de fatores socioideológicos que estão em jogo quando estamos “*passando informação*”. Assim sendo, me afiliando ao que é proposto por Bakhtin (2006), reconheço que a perspectiva estrutural da língua é limitante, pois não considera sua natureza social e, também, as relações de poder intrínsecas a ela, conforme Pennycook (2001, 2003, 2004).

Com o material empírico do Capítulo III analisado e apontando diferentes concepções de língua, sendo Cleytinho o único participante que parece dialogar com a perspectiva de língua como prática social, comecei a me questionar, assim como fiz com a perspectiva de Nina no Capítulo II, o porquê de tal participante apresentar uma concepção de língua que se destoa dos demais. Similarmente ao que parece acontecer com Nina em relação ao porquê de sua concepção de prática estar articulada a uma perspectiva crítica, a resposta do meu questionamento sobre a concepção de Cleytinho pode estar relacionada ao engajamento do participante em discussões mais críticas proporcionadas pela disciplina de estágio, conforme pode-se notar quando questiono o participante sobre a relevância da disciplina em sua formação:

Excerto 32 – Carlos: No item 8, você menciona que só teve acesso ao conceito de prática reflexiva e crítica durante o estágio. Como essa disciplina tem sido relevante para sua formação? Pensando em todos os estágios.

Cleytinho: Me fez pensar em outros aspectos que eu não pensava antes que é realmente esse aspecto da língua como prática social porque a gente estuda teorias de aquisição de linguagem, tudo mais, mas chega nessa parte do estágio, a gente entra em contato com a escola pública, e a gente vê que os alunos precisam, além do inglês, precisam se entender como parte de uma sociedade. Então, através das leituras e das discussões que os professores passam para a gente na sala de aula, a

gente tem essa outra vertente (+) essa outra vertente não, mas essa contribuição do que significa uma língua e o que significa ser um professor de língua estrangeira, no caso. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

Como se nota, o participante afirma que as leituras e discussões proporcionadas pelo estágio, assim como o contato com a escola pública, foram essenciais para a sua concepção de língua enquanto prática social que, para Cleytinho, está relacionada ao que, de fato, “*significa uma língua*”. É importante ressaltar que o participante, no questionário, não especifica em qual dos estágios essas discussões ocorreram, mas considerando a ementa da disciplina de estágio III (Anexo K), isto é, aquela em que os participantes do estudo estavam vinculados quando o material empírico foi gerado, pode-se notar que há muitos textos que discutem língua enquanto prática social. Acho relevante apontar que Teresinha, também, reconhece o papel colaborador do estágio ao longo da construção de sua concepção interacional de língua. No entanto, ela também aponta outras disciplinas como colaboradoras para a construção de sua concepção.

Excerto 33 – Carlos: Em sua autobiografia, você concebe língua(gem) como “ferramenta *interacional*, a qual se desenvolve através de uma *trabalho coletivo*.” Você credita seu curso como um colaborador para a construção de tal concepção?

Teresinha: De ferramenta?

Carlos: Sim.

Teresinha: Atribuo sim porque foi através do curso que eu desenvolvi essa concepção, mas assim, através dos textos que a gente leu, mas o curso em si (+) não.

Carlos: Os textos que você leu enfatizam essa concepção. Em qual momento do seu curso?

Teresinha: No começo.

Carlos: Em qual disciplina, você creditaria?

Teresinha: Tópicos de linguagem...introdução à linguística, e aquela outra que é (+) qual que é a segunda que tem no segundo semestre? Eu acho que é alguma coisa relacionada...esqueci.

Carlos: Então, seria no/ vamos pensar em momentos, então essa concepção interacional, ela é mais enfatizada no início do curso, ou é durante todo curso?

Teresinha: Mais no início, e agora no último ano.

Carlos: Em quais disciplinas do último ano?

Teresinha: A gente viu no estágio (+) no estágio. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

O trecho acima evidencia que, para Teresinha, disciplinas como Introdução aos Estudos Linguísticos e o que ela chama de “Tópicos de Linguagem” foram importantes para a construção de sua concepção de língua em uma perspectiva mais interacional. No entanto, em relação à segunda disciplina, devo apontar que não a encontrei na matriz curricular do curso da participante. Ela afirma que essa concepção é mais enfatizada no início e no último ano do curso, em específico, na disciplina de estágio. Dialogando com a fala de Teresinha, Nina, também, aponta o início do curso como colaborador para sua perspectiva de língua:

Excerto 34 – Carlos: Em sua autobiografia, quando você fala sobre a divisão do curso de Letras-Inglês, em duas grandes áreas, a Linguística e a Literatura, você diz que o que une as duas áreas é a linguagem “a qual é expressa por todos os meios sistemáticos de comunicação através dos signos”. Você credita seu curso como um colaborador para a construção dessa concepção?

Nina: Sim. Sim.

Carlos: Seu curso enfatiza essa concepção de língua(gem)?

Nina: Eu não sei se enfatiza, mas eu acho que dá para gente perceber, assim.

Carlos: Como?

Nina: Porque, assim, essa concepção de linguagem, talvez a gente tenha estudado lá no início, e depois em literatura que a gente começou ver a questão de linguagem artística e tal. Então, é uma coisa que foi falada (+) e, acho que não é muito repetida, assim, não, mas é algo que eu gravei assim.

Carlos: Certo. (+) Então, pensando nessa sua concepção de língua(gem). Vamos pensar em momentos. Em que momentos você nota a ênfase nessa concepção de língua(gem) que você colocou na autobiografia? Em quais momentos? No início, no meio, no final do curso?

Nina: No início. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

Como se nota, questionei a participante se seu curso enfatiza a concepção de língua que ela carrega. A participante afirma que não sabe responder se o curso enfatiza essa concepção, mas que é possível percebê-la. Nina destaca o início do curso como um possível momento em que uma concepção de língua, alinhada à sua compreensão, foi enfatizada. Em concordância com a participante, Felipe também afirma que o início do curso foi responsável pela concepção de língua que ele carrega:

Excerto 35 – Carlos: Certo. Você credita seu curso como um colaborador para a construção de tal concepção?

Felipe: Sim. Credito.

Carlos: Seu curso enfatiza a concepção de linguagem que você traz? Que a língua é a parte de um todo, que ela é a parte da linguagem. Seu curso enfatiza essa perspectiva, na sua concepção?

Felipe: Ai, não saberia te responder. Não entendi muito, assim.

Carlos: Você não entendeu a pergunta?

Felipe: Não.

Carlos: Você acredita que seu curso, é ele que fomenta essa ideia, até onde você está agora [no curso], que a língua é uma parte da linguagem? É isso que você discute quando vocês discutem língua? Que a língua é uma parte da linguagem? É sempre isso?

Felipe: Aí, não lembro.

Carlos: Não lembra?

Felipe: Vou te falar, eh (+), a gente teve linguística acho que no primeiro e no segundo período, sabe?

Carlos: E as discussões sobre língua e linguagem se restringem a esse momento, na sua concepção?

Felipe: Ficou, sim!

[...]

Carlos: Então, você já respondeu isso: que essa concepção que você traz, a ênfase dela foi dada no início do curso, né?

Felipe: Foi, em introdução à linguística, tópicos dos estudos linguísticos a gente estudou muito isso. Estudou muito os teóricos, ne? Mas depois a gente foi colocando mais eh (+) sala de aula, mais essas coisas. Não ficou tanta linguística, assim, teoria. (Entrevista semiestruturada, jun. 2018)

Conforme se nota, Felipe, assim como os demais, também confere ao seu curso o potencial de colaborador para sua perspectiva de língua. Quando questiono se a concepção que ele carrega é enfatizada durante o curso, o participante, de início, não entende a pergunta, que precisa ser reformulada. Ao reformular o questionamento, o participante diz não se lembrar, mas logo relaciona nossa pergunta a momentos específicos do curso, o primeiro e o segundo período, ou seja, no início do curso. Ao questionar se discussões sobre língua e linguagem se restringem a tais momentos, o participante afirma que sim. Devo reconhecer que no turno “E as discussões sobre língua e linguagem se restringem a esse momento, na sua concepção?”, eu próprio dicotomizo língua e linguagem, o que pode ter reforçado ainda mais a resposta de Felipe. Ao final, dessa parte da conversa, o participante, assim como Teresinha, é específico sobre qual momento do curso essas discussões sobre língua parecem ser mais enfáticas e destaca disciplinas como Introdução à Linguística, que na grade está como Introdução aos Estudos Linguísticos, e Tópicos dos Estudos Linguísticos. Felipe diz que, nessas

disciplinas, houve uma ênfase muito grande em teóricos e que, posteriormente, referindo-se ao longo do curso, discussões sobre aspectos de sala de aula foram mais focalizadas.

Com base no que foi discutido acima, concluo que tanto Teresinha quanto Nina e Felipe, participantes estes com concepções de língua que não dialogam com o que é defendido nesta pesquisa, parecem associar suas concepções a momentos proporcionados por discussões materializadas no início de suas jornadas na graduação em disciplinas como Introdução aos Estudos da Linguagem. Nesse sentido, a fala desses participantes me leva a crer que discussões sobre língua(gem) em uma perspectiva mais crítica devem ser fortemente enfatizadas logo no início da formação acadêmica de futuros professores de línguas, pois, conforme se nota com o material empírico aqui analisado, o início da graduação é um momento crucial no qual discussões ali ocorridas tem um grande impacto nas concepções praxiológicas desses futuros professores. Considero importante apontar que a ementa (Anexo L) da disciplina Introdução aos Estudos da Linguagem, disponível no PPC do curso, indica, em sua bibliografia básica, leituras que concebem língua em uma perspectiva bastante estrutural.

Por esta razão, quero concluir este trabalho não apontando uma solução, mas, ao invés disso, um caminho que acredito ser benéfico para que professores de línguas adotem uma prática mais crítica, tanto ética quanto política, em relação ao seu fazer, indo além, deste modo, de concepções técnicas, perspectivas estruturais de língua(gem) e que, também, sejam compromissados com a construção da cidadania ativa, conforme Celani (2002) afirma ser de responsabilidade do professor de línguas. Nesse sentido, acredito que uma formação apoiada pelas perspectivas críticas de ensino de línguas se faz necessária não apenas no contexto investigado, mas em toda e qualquer graduação que procura se aproximar de um fazer que dialogue com a vida social, como defende Moita Lopes (2006). Entendo as perspectivas críticas de ensino de línguas no viés de Urzêda-Freitas (2016, p. 75), que as define como “práticas pedagógicas que visam relacionar o processo de ensino e aprendizagem de línguas a questões de poder, acesso, desigualdade e mudança”. Dentro de tais perspectivas, a língua(gem) é entendida como uma forma de poder atuante sobre o mundo e as pessoas. Os que atuam calcados pelas perspectivas críticas de ensino almejam não apenas reconhecer, mas também problematizar e rearticular ações que causam sofrimento e exclusão social.

Segundo Urzêda-Freitas e Pessoa (2017), se quisermos formar profissionais críticos e compromissados com a construção de uma cidadania ativa, devemos levar em

consideração tais perspectivas e o conceito de língua(gem) como prática social. Os pesquisadores defendem que as perspectivas críticas estão relacionadas a uma prática problematizadora constante da realidade, utilizando não apenas a língua, mas também o corpo, dado que o ser humano utiliza ambos os elementos para transmitir seus pensamentos, inquietações, questionamentos, refutações, (re)afirmações sobre suas posições políticas e, também, identidades variadas. Os pesquisadores apontam que professores de línguas devem problematizar seu ensino não apenas através de questionamentos feitos pelos próprios docentes, mas também com atividades que coloquem o aluno em contato com diferentes pontos de vista, para que, assim, ele consiga pensar em possibilidades de mudança. A educação, neste sentido, deve desvelar realidades, sendo a língua concebida como “instrumento de ação, mudança e resistência: se é a língua que produz a hegemonia e reproduz os discursos coloniais, é por meio dela que se deve lutar para subverter os discursos e práticas hegemônicas do colonialismo” (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 232). Assim sendo, a língua deve ser concebida como prática social e não limitada a uma perspectiva comunicativa, como muitos ainda fazem na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Urzêda-Freitas (2012, p. 83) é contra a concepção de que o ensino LE/inglês seja limitado “à aplicação de técnicas pré-concebidas (gramaticais) e a promoção de atividades lúdicas comunicativas”. O linguista aplicado é a favor de problematizar as visões triviais que cercam o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo o pesquisador, professores que ensinam inglês, respaldados apenas pela abordagem comunicativa, tendem a argumentar que seus alunos não se interessam por uma formação crítica. No entanto, existe a necessidade de se perceber que o ensino de idiomas não está relacionado apenas à exposição de itens gramaticais. O processo de ensino é atravessado por uma gama de eventos que não apenas produz, mas que, também, pode reproduzir ações/valores na sociedade. Essas ações/valores “podem tanto manter quanto ressignificar e/ou desconstruir os discursos e práticas que promovam desigualdade e independência.” (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 84). Nesse sentido, o ensino de inglês não pode ser concebido como uma atividade neutra, pois está diretamente ligado à realidade mais ampla de sociedades em constante expansão, ou ainda, como afirmam Urzêda-Freitas e Pessoa (2012, p. 233) apontam, “é preciso entender que as relações sociais e ideológicas que ocorrem nesse ambiente são reflexos das relações que ocorrem na sociedade mais ampla.”.

Pimentel Siqueira (2010, p. 85), concordando com a ideia de que ensinar línguas não é uma atividade neutra, é a favor de que os professores de LE tragam para o centro de discussões “mensagens sociais e ideológicas externadas nas mais variadas situações”, que normalmente são ignoradas por conta de uma insistente ênfase em uma metodologização no processo de ensino e aprendizagem assim como nos conteúdos “inocentes” dos livros didáticos. Para o autor, o professor de LE deve ser desafiador e fugir de um posicionamento neutro para que ele consiga ir além do que está previsto. Ao adotar essa postura, o professor estará mais bem preparado para lidar com o inusitado, situação recorrente nas salas de aula.

Coadunando-se com Celani (2002), Pimentel Siqueira (2010, p. 86) também defende que somente a postura crítica abre o “caminho para a discussão ampla, democrática, para a reflexão” e, com isso, o professor é capaz de assumir o caráter político de atuação. Isso implica que o ato de ensinar, neste caso, do professor de LE, está muito além de tornar os alunos proficientes nesta língua. Seu comprometimento está em formar cidadãos críticos.

Pensando no que foi discutido até o momento neste capítulo, acredito que uma formação apoiada pelas perspectivas críticas deva ser adotada por departamentos responsáveis pela formação de professores de línguas, dado que elas fomentam uma prática crítica, conforme defendo neste trabalho, que concebe a língua(gem) como uma ferramenta não meramente comunicativa, mas que pode ser utilizada para problematizar situações que tendem a promover o sofrimento humano. Sinalizo que concordo com Oliveira (2014) ao dizer que quando o professor de línguas ignora, consciente ou inconscientemente, seu papel problematizador de discursos, uma série de riscos entra em jogo como, por exemplo, instauração de preconceitos, ideologias dominantes e, até mesmo, o silenciamento. O silêncio não deve ser encarado como algo normal ou como amenização de conflitos, mas, sim, como uma situação a ser problematizada.

Além disso, acho importante apontar que publicações como as de Oliveira (2014), Urzêda-Freitas (2012; 2016), Urzêda-Freitas e Pessoa (2017), Pessoa e Lima Bastos (2017) mostram o impacto positivo de um ensino fomentado pelas perspectivas críticas. Destaco dois desses estudos, o de Oliveira (2014) e o de Pessoa e Lima Bastos (2017) por apontarem o impacto da implementação de perspectivas críticas a nível de graduação, sendo que o segundo estudo comprova que as perspectivas críticas podem ser adotadas logo no início da graduação, que, como pudemos perceber pela fala de alguns

participantes da minha pesquisa, se mostra como um momento muito importante na construção de perspectivas praxiológicas como as que investiguei nesta pesquisa.

Os dados do primeiro estudo, em destaque, evidenciam que a implementação de um curso chamado Reflexão Crítica em discentes de Letras-Inglês fez com que os participantes passassem a questionar seus fazeres pedagógicos, refletindo e problematizando ações passadas, fomentando, desta forma, um interesse pela mudança. Tamanho interesse não estava relacionado somente à prática técnica, mas, também, aos contextos maiores. Os pesquisados em formação passaram a ter consciência de que suas ações são políticas, pois devem agir a favor de uma sociedade mais justa e democrática, assim como também perceberam que os discursos presentes na sala de aula são imbricados de poder.

Similarmente, em uma pesquisa feita com alunos de Letras-Inglês, na disciplina de Prática Oral de Inglês 2, Pessoa e Lima Bastos (2017) problematizam o conceito de língua(gem), “para além da língua como sistema e meio de comunicação”, de seus participantes, ao confrontarem suas vozes com autores que discorrem sobre língua(gem) em perspectivas críticas. Os dados do estudo evidenciam que as problematizações advindas do curso foram extremamente relevantes para a escolha dos temas com os quais os alunos seriam avaliados ao final da disciplina. Os temas escolhidos, língua(gem) e racismo, questionam a concepção tradicional e abstrata de língua assim como, também, fazem com que os futuros professores de inglês “percebam que as questões linguísticas estão intimamente relacionadas a questões de poder e que afetam intimamente a construção das nossas subjetividades e do mundo social” (PESSOA, LIMA BASTOS, 2017, p. 141).

É importante ressaltar, também, a concepção que os autores defendem sobre a possibilidade de se trabalhar com perspectivas críticas em qualquer momento da graduação, já que o estudo feito foi realizado com recém ingressantes ao curso de Letras. Os pesquisadores afirmam que, para que o trabalho seja feito de modo eficaz, é preciso que se lance mão de conceitos como *norma padrão* e *nível linguístico*, uma vez que tais construtos inibem o “desafio de abordar textos e vídeos como os trabalhados na Prática Oral 2 de Inglês, no início do curso de Letras, já que se supõe que as/os estudantes não têm língua (leia-se conhecimento da norma padrão) para compreender textos autênticos e discutir temas sociais relevantes” (PESSOA, LIMA BASTOS, 2017, p. 158).

Nesse sentido, finalizo este trabalho propondo as perspectivas críticas para o ensino como um possível caminho para uma formação de professores que possam se engajar não somente em questões linguísticas gerais, as quais sem dúvida fazem parte de nossas práticas, mas que também pensem em formas de fomentar o papel político do professor de línguas que, conforme defendo, deve estar engajado com a sociedade, principalmente com modos de problematizar discursos que contribuem para o sofrimento do outro. Espero que este estudo proporcione não apenas reflexões estanques para os responsáveis pela formação de professores de línguas, mas que essas reflexões sejam contínuas, engajadas com o desejo e com a ação para que uma prática problematizadora, compromissada com a transformação social, seja instaurada. Assim sendo, esta é uma conclusão que não finda em si.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. *Etnografia da Prática Escolar*. 11. Ed. Campinas: Papirus, 2004.
- BAKHTIN, M.M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.M (Org.). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-289. Disponível em: <www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1164092&key...> e em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/3857885.pdf?1346425634>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- _____. Língua, Fala e Enunciação. In: BAKHTIN, M, M (Org.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006, p. 90-109.
- _____. Discourse in the novel. In: HOLQUIST, M. (Ed.). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press, 1981, p. 259-422.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRANSON, J.; MILLER D. Beyond ‘Language’: Linguistic Imperialism, Sign Languages and Linguistic Anthropology. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 16-134.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.
- CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?, In: LEFFA, V.J (Org.). *O professor de língua estrangeira: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-44.
- CELANI, M. A. A. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p.9-12.
- CHADDERTON, C.; TORRANCE, H. Estudo de caso. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org.). *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90-98.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares para os cursos de Letras. Parecer CNE/CES 492/2001
- DE GRANDE, P. B, O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, Paraná, v. 23, n.23, p. 11-27, dez. 2011.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como campo de desaprendizagem: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-63.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 129-150.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. Ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GILL, S.; GOODSON, I. Métodos de história de vida e narrativa. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org.). *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 215-224.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 9. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2005.

JORDÃO, C. FOGAÇA, C.F. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido. *Língua e Letras*, v. 8, n. 14, p. 17-105, 2007.

KARPIK, I. After life review: autobiography as 'art of the future'. *Studies in Continuing Education*, Londres, v. 32, n. 1, p. 47-60, mar. 2010.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?. *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, mar. 2016.

LIBERALI, F.C. et. al. Educando para a cidadania em contextos de transformação. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 169-188, 2006.

LIMA, D.C. *Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Uma conversa com especialistas*. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2009. 245 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. 2016. Disponível em < http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista > Acesso em: 25 jul. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. Ed. São Paulo, SP: Atlas S.A, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada e a vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, 2012.

NOFFKE, S.; SOMEKH, B. Pesquisa de ação. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org.). *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 141-149.

OLIVEIRA, H.F. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. *Revista Escrita*, Rio de Janeiro, No. 19, p. 31-47, 2014.

PÁDUA, E. M. M. Metodologia da pesquisa: Abordagem teórica-prática. 10. Ed. Campinas: Papirus, 2004.

PENNYCOOK, A. Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*. v. 1, n. 1, p. 8-28, jun. 1990.

_____. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Linguística Aplicada Pós-Occidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.21-54.

_____. Critical Applied Linguistics. In: DAVIS, A.; ELDER, C. (Org.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell Publishing, 2004, p. 784-808.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

PESSOA, R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Programa de Pós Graduação em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PESSOA, R.R. Tensões políticas e teóricas na formação de professoras/es de língua inglesa. In: PESSOA, R.R.; DE OLIVEIRA, E.C. (Org.). *Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês*. Goiânia: Editora UFG, 2016, p. 19-42.

PESSOA, R.R.; BORELLI, J.M.D. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: PESSOA, R.R.; BORELLI, J.M.D. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua Estrangeira*. Goiânia, GO: Editora UFG, 2018, p. 69-93.

PESSOA, R.R.; LIMA BASTOS, P. A. Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de letras. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Org.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 141-162.

PESSOA, R.R.; URZÊDA-FREITAS, M.T. Ensino crítico de línguas estrangeiras/adicionais. In: DE FIGUEIREDO, F.J.Q (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: Princípios e Práticas*. 2. Ed. Goiânia: Editora UFG, 2017, p. 59-82.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-54.

PIMENTEL SIQUEIRA, D.S. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira?. In: LIMA, D.C. de (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Uma conversa com especialistas*. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2010. p. 79-92.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. *Ens. Technol. R.*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017.

QUINTEIRO, J.C. et. al. Writing Autobiographies: A Meaningful Way to Sensitize Trainee Teachers. *International Education Studies*, Canadá, v. 6, n. 7; p. 165-175, 2013.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Qualitativa Crítica e Válida. In: RICHARDSON, R.J. (Org.). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo, SP: Atlas S.A, 2014, p. 90-103.

RICHARDSON, R. J. Entrevista. In: RICHARDSON, R.J. (Org.). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo, SP: Atlas S.A, 2014, p. 90-103.

SILVA, F.C. R.; MAIA, S.F. Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2010, Teresina-PI. Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010.

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

TRIVIÑOS, A. N. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação : o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

TUZZO, S.A.; BRAGA, C.F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: O metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOÍAS. Faculdade de Letras. Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês. Jataí, 2007

URZÊDA-FREITAS, M.T.; PESSOA, R.R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. *Calidoscópico*, v. 10, n. 2, p. 225-238, mai/ago. 2012.

URZÊDA-FREITAS, M.T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trab. linguist. apl. [online]*, Campinas, v.51, n.1, p. 77-97, jan./jun. 2012.

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

URZÊDA-FREITAS, M.T. *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*. 2018. Tese (Doutorado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal Goiás, Goiânia.

WILLIG, C. Interpretation and Analysis. In: FLICK, U. (Org.). *The Sage handbook of Qualitative Data*. Londres: SAGE Publications, 2014. p. 136-150.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Carlos Eduardo Alves Lopes, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é **LINGUÍSTICA APLICADA**.

Após receber os esclarecimentos e 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. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail karlosdoodoo@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64)992764395. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

1) Título da pesquisa:

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS SOB UMA ABORDAGEM DA LINGUÍSTICA APLICADA: A PERSPECTIVA DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DA UFG – JATAÍ.

2) Justificativa, objetivos e os procedimentos da pesquisa:

JUSTIFICATIVA

O presente projeto propõe-se a investigar a Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, particularmente se tal instituição tem formado professores de língua inglesa conscientes de seus papéis de acordo com os princípios da Linguística Aplicada. A motivação para a investigação em questão partiu de duas situações distintas: inicialmente, um autoquestionamento sobre meu papel enquanto docente de língua inglesa durante minha caminhada na academia e, posteriormente, a inquietação que

tive ao ler um livro no qual o autor afirma que os departamentos responsáveis por formar docentes tem colocado no mercado profissionais despreparados para ocupar tal posição. A pesquisa irá investigar se alunos, prestes a se graduarem no curso de Letras- Inglês, são conscientes de seus papéis, à luz dos preceitos empregados pela Linguística Aplicada. A investigação aqui proposta parece-me de extrema importância para a área de formação de professores de língua inglesa, principalmente para os que irão se formar pela Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, uma vez que trará dados sobre o papel da instituição na formação docente

OBJETIVOS

O estudo que propomos tem como principal objetivo discutir e problematizar a formação docente oferecida pelo curso de Letras-Inglês pertencente a Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí.

Como específicos, temos:

- Investigar se a formação oferecida é satisfatória dentro de três eixos da Linguística Aplicada: (a) a prática reflexiva e crítica dos professores de língua; (b) o seu papel de mediador/facilitador de aprendizagem e (c) sua visão de língua/linguagem.
- Contribuir para a formação de futuros docentes;
- Fornecer insumos para que docentes e departamentos de licenciaturas reflitam sobre suas práticas;

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos:

A) Uma autobiografia sobre seu processo de formação, focalizando principalmente no papel enquanto professor de língua estrangeira. B) Questionários abertos para a delimitação dos perfis dos participantes, conforme explanados nos objetivos do trabalho, nos quais os participantes terão que justificar suas respostas. C) Entrevistas orais verticalizadas com os objetivos do trabalho, após a aplicação dos dois primeiros instrumentos.

(_____) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa;

(_____) Não permito a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

3) Risco de desconforto e benefícios para os participantes da pesquisa:

1. A pesquisa irá atingir diretamente o departamento de formação de professores no qual os participantes estão inseridos.

2. Corroborará para uma melhor formação de professores de Língua Estrangeira, imbuindo o departamento com informações sobre seu papel na instrumentalização de tais profissionais.

3. Propiciará dados para que tais departamentos reflitam sobre suas práticas formativas.

4. Os participantes serão ressarcidos em seus gastos com transporte e alimentação quando, por qualquer eventualidade, tiverem que comparecer a encontros em datas diferentes daquelas agendadas previamente.

5. Os nomes verdadeiros dos participantes serão mantidos em sigilo. Somente pseudônimos, escolhidos pelos participantes, poderão ser utilizados para identificá-los nos resultados publicados da pesquisa.

(_____) Permito a minha identificação através de uso de meu pseudônimo nos resultados publicados da pesquisa;

(_____) Não permito a minha identificação através de uso de meu pseudônimo nos resultados publicados da pesquisa.

6. O participante tem garantia de liberdade para se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

7. O participante tem garantia de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em qualquer instrumento utilizado na realização da pesquisa;

8. Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, por meio de publicações em capítulos de livro, em periódicos nacionais e internacionais, e em eventos acadêmicos da área de Linguística Aplicada.

9. O participante tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros) decorrentes da sua participação na pesquisa;

10. A pesquisa NÃO armazenará os dados coletados em banco de dados pessoal ou institucional para utilizações futuras.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____
RG _____ / CPF _____ / n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador _____ 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. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Local e data: _____

Assinatura por extenso do(a) participante

Pesquisador responsável –

APÊNDICE B: Questionário Inicial

QUESTIONÁRIO

PSEUDONIMO: _____

1 – Qual é sua idade?

2 – Quanto tempo estuda inglês?

3 – Se já é professor de LE, há quanto tempo?

4 – O que te motivou a ingressar no curso de Letras-Inglês?

5 – De 0 a 10, que nota daria para o seu curso em relação a formação oferecida?

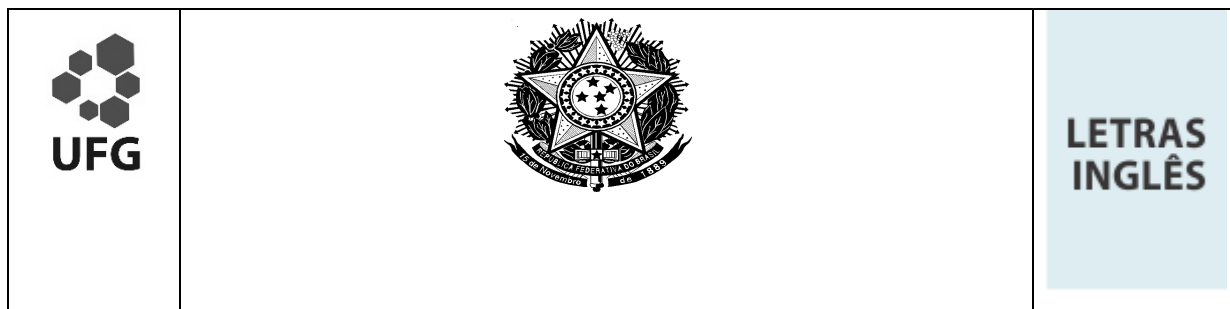
6 – Considera importante que todo atuante no ensino de LE seja formado no curso de Letras-Inglês?

7 – O que é mais enfatizado na sua formação: a teoria ou a prática?

8 – O seu curso enfatiza uma prática docente reflexiva e crítica? Como?

9 – Todo professor de LE deve ter um bom entendimento sobre seu objeto de ensino, ou seja, a língua/gem?

10 – Este entendimento influencia a prática docente?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

AUTOBIOGRAFIA

O presente instrumento tem como objetivo verificar como sua formação docente tem contribuído para uma futura prática apoiada por alguns princípios propostos pela Linguística Aplicada. Neste sentido, redija abaixo como o seu curso tem contribuído para seu entendimento em relação à língua/gem, ao papel do professor de LE e sua prática reflexiva e crítica.

Para facilitar sua redação, tente responder às seguintes indagações:

- O que você entende por língua(gem)?
- Qual é seu papel enquanto professor de LE? Transmissor ou mediador de conhecimento?
- O que você entende por prática reflexiva e crítica de ensino de línguas?
- Como sua formação docente tem contribuído para tais respostas?

APÊNDICE D: Roteiro para entrevista semiestruturada com Cleytinho

ROTEIRO DE PERGUNTAS (QUESTIONÁRIO)

1 – No questionário aplicado no início desta pesquisa, quando perguntado qual nota daria a seu curso, de 0 a 10, em relação a formação docente, sua resposta foi 7. Você alega que há lacunas de estruturas e que essa carência afeta diretamente a formação docente. A quais estruturas você se refere?

2 – No mesmo item, você menciona que o fato de haver poucos professores acarreta em uma limitação de disciplinas oferecidas como, por exemplo, “**práticas em sala de aula, produção de material, metodologia de pesquisa, entre outras.**” Por que você considera importante que tais disciplinas estejam disponíveis em seu curso? Qual é a relevância destas disciplinas na formação docente?

3 – No item 6, você diz que é importante que todos os professores de LE tenham formação acadêmica-profissional pelo curso de Letras-Inglês. Você também diz que é durante o curso que “se estuda aspectos sociais, psicológicos, letramento crítico, etc”. Qual a relevância destes aspectos para a formação de um professor de LE? Eles são enfatizados em sua formação? Em qual(is) momento(s)?

4 – No item 7, você afirma que o enfoque maior, em seu curso, é na teoria e que a prática se limita em momentos específicos de avaliações (apresentações de trabalho, log, etc). Como esse enfoque na teoria é perceptível?

5 – No item 8, você menciona que só teve acesso ao conceito de prática reflexiva e crítica durante o estágio. Como essa disciplina tem sido relevante para sua formação?

6 – No item 9, você é enfático ao dizer que o professor de LE deve ter um bom entendimento sobre seu objeto de ensino. O que é ter um bom entendimento sobre a língua/agem, na sua concepção? O seu curso enfatiza o que você considera por esse bom entendimento? Se sim, em quais momentos?

7 – No mesmo item 9, você afirma que seria primordial que o professor de LE também soubesse usar a língua. O que você entende por **saber usar a língua**? O seu curso aborda essa perspectiva? Se sim de que forma? Se não, qual é ênfase dada? Quando?

ROTEIRO DE PERGUNTAS (AUTOBIOGRAFIA) – CLEYTINHO

1 – Em sua autobiografia, você define linguagem como “**o instrumento por meio do qual o ser humano constrói significados e se estabelece como parte de um todo que é a sociedade.**” Você credita seu curso como um colaborador para a construção de tal concepção? Seu curso enfatiza a concepção de linguagem mencionada? Como você percebe (a ênfase ou a não ênfase)? Em que momento do curso você nota uma ênfase nessa concepção de linguagem? O curso lhe apresenta outras concepções do que é linguagem?

2 – Em um momento de sua definição, “É por meio dela que conseguimos acesso à informação, que adentramos e viabilizamos a sobrevivência de diversas culturas, **que entendemos as organizações de poder**, dentre muitos outros.”, você relaciona língua/agem a poder. Como estes dois elementos, em sua concepção, estão vinculados? Em algum momento de sua formação, você teve acesso a discussões que relacionam língua a poder? Caso positivo e se recorde, mencione quando isso ocorreu.

4 – Você considera importantes discussões que relacionem língua a poder? Por quê?

4 – Você diz que **“Pensar o professor apenas como transmissor de conteúdos é um pensamento um tanto egoísta”** e menciona que o acesso à informação, no mundo atual, é difuso, por conta da internet, de bibliotecas e do cotidiano. Como esse mundo difuso de informações (acesso em todos os lugares) tem modificado o papel do professor, em seu entendimento? Já teve discussões sobre a temática em seu curso? Caso positivo e se recorde, mencione quando isso ocorreu.

5 - Você a considera a discussão mencionada anteriormente importante? Por quê?

6 – Ao falar sobre o que é ser um professor reflexivo e crítico de LE, você aborda o papel das teorias, que, em sua concepção, devem ser recorridas, após a reflexão em relação a certos empecilhos encontrados na sala de aula (o que poderia ser feito melhor, o que não deu muito certo, o porquê os alunos não tiveram o rendimento esperado, dentre outros), como uma espécie de “solução” para os problemas. Você acredita que as teorias solucionem **todos** os empecilhos encontrados na sala de aula? Como sua formação aborda o papel das teorias?

7 – Qual é o caminho para a solução de tais empecilhos?

APÊNDICE E: Roteiro para entrevista semiestruturada com Teresinha

ROTEIRO DE PERGUNTAS – QUESTIONÁRIO

1 – No item 5 de seu questionário, você credita seu curso com 7 e aponta alguns motivos para isso. Dentre esses motivos, você aponta: a) a didática dos professores; b) maior foco no ensino do idioma; c) um maior apoio da instituição aos alunos estagiários; d) maior foco no professor enquanto professor. Sobre os itens:

- a) Como você enxerga a didática dos professores do seu curso? O que é ter uma boa didática? Por que é importante que seus professores tenham essa boa didática?
- b) Quais são as problemáticas que você enfrenta com o ensino do idioma em seu curso? O que é um ensino bom do idioma? Por que é relevante que seu curso tenha esse tipo de ensino?
- c) O que você quer dizer que o curso deve focar no professor enquanto professor? Por que é importante que o curso tenha essa perspectiva?
- d) Você diz que o curso não tem uma disciplina com foco no professor enquanto mediador do processo de ensino/aprendizagem. Qual seria a relevância da existência desta disciplina e por que?
- e) Existe alguma disciplina que aborde o foco no professor enquanto mediador?

2 – Você afirma que 70% do seu curso é teoria e 30 % prática. Como você nota essa ênfase grande ênfase na teoria? Essa ênfase é importante? Qual é o papel da prática para um futuro professor de LE? Existe algum momento no qual essa ênfase é maior? Qual?

3 – Você acredita que o curso de Letras-Inglês como um todo não enfatiza uma prática reflexiva e crítica e credita o estágio como um momento no qual a ênfase ocorre. Você considera importante que o curso como um todo enfatize tal reflexão? Por que?

4 - Como a disciplina de estágio tem sido relevante para sua formação?

5 - Em sua autobiografia, você diz que ser crítico e reflexivo está relacionado a uma reflexão acerca das metodologias de ensino. Em seu questionário, ao apontar o estágio como um momento de ênfase em tais discussões, você vai um pouco além e diz que durante o mesmo “a turma lê e discute diversos textos teóricos relacionados ao ensino-**aprendizagem** de LE” fazendo com que vocês reflitam criticamente sobre o processo. O que é refletir criticamente sobre o ensino-aprendizagem de LE?

6- Você considera importante que discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem sejam feitas em momentos que sejam além daqueles oferecidos pela disciplina de estágio? Por quê?

7 - Como a disciplina de estágio tem sido relevante para sua formação?

8 – Você é afirmativa ao responder que o professor de LE deva ter um bom entendimento acerca de seu objeto de ensino, a língua/gem. O que envolve esse entendimento?

9 – Você ainda diz que é através de um bom entendimento acerca de seu objeto de ensino que o professor conseguiria avaliar sua prática docente e sua concepção de linguagem. Como, em sua concepção, um professor com um bom entendimento sobre seu objeto de ensino consegue avaliar sua prática docente e sua concepção de linguagem?

10 – Você diz que a concepção de linguagem do professor é fundamental para que se analise o aspecto linguístico que esse professor leva em conta no momento de ensinar a L.E. Por que a concepção de linguagem é importante para essa análise?

11 – Você também é afirmativa quando questionada se acredita que o conhecimento sobre língua/agem influencia a prática docente. Como o conhecimento acerca da concepção de língua/agem influencia a prática docente?

ROTEIRO DE PERGUNTAS – AUTOBIOGRAFIA

1 - Em sua autobiografia, você concebe linguagem como “ *ferramenta interacional, a qual se desenvolve através de uma trabalho coletivo.* ” Você credita seu curso como um colaborador para a construção de tal concepção? Seu curso enfatiza a concepção de linguagem mencionada? Como você percebe (a ênfase ou a não ênfase)? Em que momento do curso você nota uma ênfase nessa concepção de linguagem? O curso lhe apresenta outras concepções do que é linguagem?

2 – Em sua autobiografia, você acredita que seu papel enquanto professora de LE é de mediadora de conhecimento. O que é ser mediador para você? O seu curso enfatiza essa concepção? Em que momento é enfatizada tal concepção? Você enxerga uma articulação entre a concepção teórica de mediador com prática? Se sim, como?

3 – Você diz que através de interações com seus pares, os alunos “teriam a capacidade de assumirem o protagonismo de seu aprendizado”. O assumir “o protagonismo de seu aprendizado” é um papel apenas do aluno? O professor de LE tem algum papel na promoção desse protagonismo? Se sim, qual? Se não, por quê?

4 - A temática ensino/aprendizagem de LE e autonomia é discutida em seu curso? Em qual momento você percebe uma ênfase em tal problematização?

5 – Sobre a prática reflexiva e crítica, você acredita que esta esteja relacionada ao fato do professor “fazer reflexões acerca de sua metodologia de ensino, o fazendo pensar o que seria adequado para cada contexto educacional e o que pode ser melhorado.”. O que é refletir acerca de sua metodologia de ensino? O que significa ser “adequado para cada contexto educacional”? Quem deve legitimar o que é ou não adequado para/ na sala de aula? Por quê?

APÊNDICE F: Roteiro para entrevista semiestruturada com Nina

ROTEIRO DE ENTREVISTA – QUESTIONÁRIO

1 – Você avaliou seu curso em 6,5 atribuindo esta nota ao fato de que as teorias estudadas no curso estão atrasadas em relação a realidade atual do Brasil. De que forma você percebe esse atraso nas teorias abordadas em seu curso? Como, em sua concepção, uma teoria dialogaria com a realidade atual de nosso país?

2 – Você diz, no item 6, que considera importante que um professor de inglês deva ser formado em um curso de licenciatura em Letras-Inglês, pois considera “que um professor formado tem ‘maior capacidade’ crítica de lidar com os desafios em sala de aula”. O que você entende por capacidade crítica? E quais desafios você acredita que um professor lida em sala de aula? A sua formação fomenta essa “capacidade crítica”? Como? Em qual(is) momentos?

3 – No item 7, você afirma que seu curso enfatiza mais a teoria do que a prática. Como você nota essa ênfase?

4 – Ainda no item, você diz que essa teoria é muito otimista em relação aos “tantos problemas” que a educação enfrenta. Quais seriam esses problemas, principalmente, em relação ao ensino/aprendizagem de inglês? Você já vivenciou algum desses problemas em sua prática? Se sim, como lidou com a situação? Acredita que seu curso a tem lhe preparado para a problemática enfrentada? Como?

5 – No item 9, você é afirmativa com o questionamento sobre a relevância do professor de línguas ter um bom entendimento acerca de seu objeto de ensino, a língua/gem. Em sua resposta você diz “o professor que não tem domínio sobre o conteúdo que ensina não passa credibilidade e não sabe lidar corretamente com o processo de ensino”. Ensinar inglês está somente relacionado ao ensino de conteúdo? Qual é a perspectiva de ensino de línguas que você nota em seu curso? (Nas disciplinas de inglês, por exemplo, o que é enfatizado, um ensino voltado no conteúdo, na prática, outros?)

6 - Como a disciplina de estágio tem sido relevante para sua formação?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – AUTOBIOGRAFIA

1 – Em sua autobiografia, quando você fala sobre a divisão do curso de Letras-Inglês, em duas grandes áreas, a Linguística e a Literatura, você diz que o que une as duas áreas é a linguagem “a qual é expressa por todos os meios sistemáticos de comunicação através dos signos”. Você credita seu curso como um colaborador para a construção de tal concepção? Seu curso enfatiza a concepção de linguagem mencionada? Como você percebe (a ênfase ou a não ênfase)? Em que momento do curso você nota uma ênfase nessa concepção de linguagem? O curso lhe apresenta outras concepções do que é linguagem? Se sim, em quais momentos?

2 – O que é ser crítico e reflexivo no ensino de línguas? Seu curso aborda tais questões? Onde (em quais disciplinas) essas discussões são materializadas? Por que é importante que o professor de LE seja reflexivo e crítico?

3 – “Inclusive, a minha formação docente frequentemente me leva a perceber o quanto é necessário a formação de cidadãos ativos na sociedade, dado que, o caminho da alienação leva as pessoas a diversos tipos de desigualdades sociais.” O que é ser um cidadão ativo na sociedade? Como sua formação te leva a perceber essa importância de se formar cidadãos ativos na sociedade?

4 – No trecho acima, você fala sobre o papel da alienação na criação de desigualdades sociais. O tema, desigualdade social e ensino de línguas já foi abordado em seu curso? Em qual momento? Qual é a importância desse tipo de debate para sua formação docente?

5 – No final da autobiografia, você diz “Em suma, é possível dizer que os meus professores e meu curso no geral, me induziram a ser alguém mais reflexiva, levantando debates ou questões que me fizeram pensar e criticar e notar ainda mais a importância dessas práticas.” De que práticas você se refere?

APÊNDICE G: Roteiro para entrevista semiestruturada com Felipe

Perguntas (Questionário) – Felipe

1 – Você avalia seu curso com nota 7 e um dos motivos apontados é a carência de professores. Como a falta de professores tem impactado a sua formação docente?

2 – Você diz que seu curso enfatiza mais a teoria. Como você nota essa ênfase? Em quais momentos?

3 – Você diz que o seu curso enfatiza a responsabilidade do docente e o papel do professor no contexto do aluno. Que responsabilidade é esta? Qual é o papel do professor? Como esse papel é enfatizado em seu curso? Em quais momentos ele é mais enfatizado/discutido?

4 – Você concorda com a premissa de que o professor de inglês deve ter um bom entendimento sobre seu objeto de estudo, a língua. Você ainda diz que a **língua “é seu instrumento de trabalho e por isso, seria importante ter conhecimento para que saiba abranger todas as características da LE.”** A quais características da LE você se refere? (Gramática?)

5 – No item 10, você diz que acredita que o conhecimento sobre língua/agem influencia a prática do professor e diz **que “quanto maior for este conhecimento sobre a língua, mais resposta positiva terá sua prática docente.”** O que você quis dizer com “resposta positiva”?

6 – No mesmo item, você aponta que o docente não deve ter apenas conhecimento em linguística relacionado à língua, mas também a emoções. Percebemos que você não limita a linguística a somente o estudo da língua, em uma perspectiva descritiva ou estrutural. O que você entende por linguística?

Perguntas (Autobiografia) – Felipe

1 - Em sua autobiografia, você define língua como uma forma de linguagem. Neste sentido, a língua seria uma parte de um todo, a linguagem. O que seria esse todo, a linguagem? Você credita seu curso como um colaborador para a construção de tal concepção? Seu curso enfatiza a concepção de linguagem mencionada? Como você percebe (a ênfase ou a não ênfase)? Em que momento do curso você nota uma ênfase nessa concepção de linguagem? O curso lhe apresenta outras concepções do que é linguagem?

2 – Qual é a relevância de se ter outras concepções acerca do que é linguagem para sua formação?

3– Na sua autobiografia, você diz que “Através dos estudos na universidade, fica mais claro para mim que o papel de professor não é apenas transmitir conhecimentos, mas sim **fazer o aprendiz melhorar sua autonomia**, seu senso crítico e guia-lo para que ele próprio consiga ser o sujeito de seus conhecimentos.” Como um professor de LE, em sua opinião, pode fazer com que o aprendiz melhore sua autonomia?

4 – A temática ensino/aprendizagem de LE e autonomia é discutida em seu curso? Em qual momento você percebe uma ênfase em tal problematização?

5 – Você diz que a prática reflexiva e crítica de um professor de LE está relacionada a um “senso crítico sobre sua prática”. O que seria esse senso crítico em sua concepção? Esse senso crítico é trabalhado em sua formação? Como? Em qual momento?

6 – No final de sua autobiografia, você fala sobre como é necessário que o professor de línguas tenha ciência sobre o papel da tecnologia no ensino/aprendizado de LE. Neste sentido, qual é a relevância da tecnologia na prática docente do professor de LE? Seu curso enfatiza esse tipo de discussão (ensino de línguas e tecnologia)? Caso a resposta anterior seja positiva, você consegue se lembrar em qual momento do curso teve acesso a esse tipo de discussão?

7 – Você diz que “**Na universidade, aprendemos vários aspectos a respeito do que é ser um professor.**” Quais são esses aspectos? Quais deles é o mais enfatizado em sua perspectiva e em qual momento?

8 – Na parte final, você fala sobre multiletramentos. O que você entende pelo conceito? Por que ele é importante para o professor de LE? O seu curso enfatiza discussões relacionando prática docente em uma perspectiva de multiletramentos? Se sim, em qual momento?

ANEXOS

ANEXO A – Questionário inicial Cleytinho



Questionário

Pseudônimo: Cleytinho

1 – Qual é sua idade?

21 anos

2 – Há quanto tempo estuda inglês?

Há uns 6 anos

3 – Em que tipo de contexto estudou inglês?

Escola pública um ano em curso privado e o restante na faculdade.

3 – Você já atua como professor de inglês? Se positivo, em qual contexto e há quanto tempo?

Já atuei em escolas de ensino básico, cursos pré-vestibular e centro de idiomas

4 – O que te motivou a ingressar no curso de Letras-Inglês?

O contato que tive com algumas metodologias de professores de inglês que tive e, principalmente, minha curiosidade pela a língua inglesa

5 – De 0 a 10, que nota você daria para o seu curso em relação a formação docente oferecida?

7, porque há lacunas de estudos que acabam em subdesenvolvimento de professores, atuação de professores substitutos, falta de cursos de pesquisa e isso acaba influenciando na nossa formação. Também pelo fato de haver poucos professores, algumas disciplinas acabam não sendo dadas, como didática em sala de aula, produção de material metodológicos de pesquisa, dentre outros.

6 – Você considera importante que o professor de inglês como língua estrangeira (LE) tenha uma formação acadêmica-profissional por meio do curso de Letras-Inglês? Por quê?

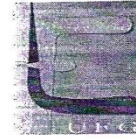
Sim, pois é durante a licenciatura que se estuda aspectos técnicos, psicológicos, conhecimento crítico etc. Uma pessoa que tem domínio no idioma e não passa por uma licenciatura não tem domínio ou interesse por essas informações.

7 – O que é mais enfatizado na sua formação docente: a teoria ou a prática?

A prática é enfatizada em avaliações (apresentação de blogs, trabalhos etc.), mas o enfoque maior é na teoria.

8 – O seu curso enfatiza uma prática docente reflexiva e crítica? Como?

Sim, tive acesso a esse conceito quando entrei para o estágio, onde foi exigido por meio de leituras e observação de professores na educação básica.



9 – Em sua opinião, o professor de inglês como LE deve ter um bom entendimento sobre seu objeto de ensino, ou seja, a língua/gem? Por quê?

Com certeza, pois esse é o instrumento do seu trabalho. Além de um bom entendimento, ou seja, que ~~seja~~ seja primordial que ~~haja~~ o professor tenha um bom conhecimento da língua, também, para ~~isso~~.

10 – 10-você acredita que esse conhecimento sobre língua/gem influencia sua prática docente? Se positivo ou negativo, justifique sua resposta.

Hoje vários termos de se "conhecer" uma língua, ou em outras palavras, em vez de estudar a língua. E esses termos influenciam bastante, no ensino. Por exemplo, se eu vejo a língua espanhola como um idioma difícil, vou ensinar a língua tal modo, e vejo a língua como modo de agir no mundo, isso vai ser extremamente na prática docente.

Obrigado pela participação!

ANEXO B – Questionário inicial Teresinha



Questionário

Pseudônimo: Teresinha ^^

1 – Qual é sua idade?

21 anos

2 – Há quanto tempo estuda inglês?

3 anos e 6 meses

3 – Em que tipo de contexto estudou inglês?

parte em curso particular, parte na universidade

3 – Você já atua como professor de inglês? Se positivo, em qual contexto e há quanto tempo?

sim, já lecionei por um período de 1 (um) mês em escola pública [..]

4 – O que te motivou a ingressar no curso de Letras-Inglês?

Uma das motivações para ingressar no curso foi o desejo de aprender inglês. Eu acreditava que por estar em um curso de licenciatura em Letras Inglês poderia fluir no idioma, ao estudar a realidade além a qual me desfruto, ao sempre ter um dilema para, na prática, o curso é mais teórico [..]

5 – De 0 a 10, que nota você daria para o seu curso em relação a formação docente oferecida?

Concedo que 7. Eu penso que existe muito o que melhorar no curso: a didática dos professores de alguns; mais foco no ensino da língua para os alunos; melhorar um pouco mais da instituição, a UFG, com outros estímulos para, com os próprios alunos que [..]

6 – Você considera importante que o professor de inglês como língua estrangeira (LE) tenha uma formação acadêmica-profissional por meio do curso de Letras-Inglês? Por quê?

Concedo que não imprescindível que o professor que irá atuar no ensino da língua inglesa para, mesmo que o curso tenha suas falhas, de acordo com o curso 4 (quatro) anos da sua vida, no mínimo ter de no ensino - aprendizagem da língua inglesa.

7 – O que é mais enfatizado na sua formação docente: a teoria ou a prática?

Concedo que 70% teoria e 30% prática

8 – O seu curso enfatiza uma prática docente reflexiva e crítica? Como?

O curso como um todo eu acredito que não, mas a disciplina de estágio em práticas pedagógicas, durante os aulas de estágio a turma lê e discute diversos textos teóricos relacionados ao ensino - aprendizagem de língua inglesa.



e times assim, a oportunidade de refletir sobre tal processo. *subitamente*

9 - Em sua opinião, o professor de inglês como LE deve ter um bom entendimento sobre seu objeto de ensino, ou seja, a língua/gem? Por quê?

Sim, acredito que seja fundamental, que o professor de inglês, como LE, tenha um bom domínio de estudo, não que se atreva a dar conhecimentos que ele possui, mas que possa ensinar, analisar sua prática, diante de sua realidade de linguagem, para este fundamental, para se analisar (qual E...)

10 - 10-você acredita que esse conhecimento sobre língua/gem influencia sua prática docente? Se positivo ou negativo, justifique sua resposta.

(Acredito que a resposta da questão anterior responda também esta questão)

Obrigado pela participação!

3^o: Mas no momento não está pensando.

4^o: no ensino de ensino de língua inglesa, e para aprender de fato o idioma, eu estudei por mim mesma.

5^o: dizem se encorajar ^{em} procurar uma instituição de ensino para realizarem o estágio e inclusive cuidar dos trâmites burocráticos; maior foco no professor enquanto professor faz, a maioria, se poderia dizer todo, do referencial teórico que temos em psicologia da educação e focado no processo de ensino e aprendizagem do aluno, e não temos um disciplina de psicologia ^{com} ~~que~~ foco no professor enquanto mediador deste processo;

9. Aspecto linguístico este professor leva em conta no momento de ensinar a L.E.

ANEXO C – Questionário inicial Nina



Questionário

Pseudônimo: Nina

O maior problema em Letras

1 – Qual é sua idade?

23

2 – Há quanto tempo estuda inglês?

Desde os 6^{os} anos de ensino fundamental. (há 30 anos).

3 – Em que tipo de contexto estudou inglês?

Escola pública, privada e cursos de idiomas.

3 – Você já atua como professor de inglês? Se positivo, em qual contexto e há quanto tempo?

Sim, em escola de idiomas, há um ano e quatro meses.

4 – O que te motivou a ingressar no curso de Letras-Inglês?

Na infância a minha motivação era que esse curso era similar ao curso que eu realmente almejava cursar na época secundária, porém, no momento eu não tinha possibilidade de mudar de cidade para cursar lá. Então, decidi cursar Letras e especificamente, Letras Inglês, pois, gosto muito de inglês.

5 – De 0 a 10, que nota você daria para o seu curso em relação a formação docente oferecida?

Nota 6,5. Crédito que as teorias que estudo, mais estão atuadas em relação a realidade atual do Brasil.

6 – Você considera importante que o professor de inglês como língua estrangeira (LE) tenha uma formação acadêmica-profissional por meio do curso de Letras-Inglês? Por quê?

Sim, pois, eu considero que um professor formado tem maior capacidade crítica de lidar com os desafios em sala de aula, além de me trazer métodos e maior conhecimento de como a língua inglesa deve ser aprendida/ensinada.

7 – O que é mais enfatizado na sua formação docente: a teoria ou a prática?

A teoria, a qual tenta nos dar uma visão sistêmica da educação, apesar de tantos problemas.

8 – O seu curso enfatiza uma prática docente reflexiva e crítica? Como?

Sim, sendo baseada nos por meio dos conteúdos elaborados de forma a incentivar a nossa opinião como por exemplo, quando debates em sala, permitindo aos alunos apresentarem críticas, entre outros!



9 – Em sua opinião, o professor de inglês como LE deve ter um bom entendimento sobre seu objeto de ensino, ou seja, a língua/gem? Por quê?

Com certeza, pois, não acredito que seja possível ensinar com eficiência a quem não sabe o que ensina. Um professor que não tem domínio sobre o conteúdo que ensina não possui credibilidade e não vale a pena lidar corretamente com o sistema educacional de ensino.

10 – Você acredita que esse conhecimento sobre língua/gem influencia sua prática docente? Se positivo ou negativo, justifique sua resposta.

Sim, influencia positivamente, visto que eu consigo ensinar apenas o que sei. Quando eu não sei sobre algo eu peço para outros para poder ensinar para os meus alunos.

Obrigado pela participação!

ANEXO D – Questionário inicial Felipe



Questionário

Pseudônimo: felipe

1 – Qual é sua idade?

31

2 – Há quanto tempo estuda inglês?

Desde criança tenho contato com a

3 – Em que tipo de contexto estudou inglês? língua mas há 5 anos atrás que
estuda, curso de idioma, comecei a estudar por vontade própria.
londres, Toronto.

3 – Você já atua como professor de inglês? Se positivo, em qual contexto e há quanto tempo?

Naõ, apenas já substituí alguns professores.

4 – O que te motivou a ingressar no curso de Letras-Inglês?

Gosto de estudar língua inglesa e por achar que
talvez sei um bom professor.

5 – De 0 a 10, que nota você daria para o seu curso em relação a formação docente oferecida?

Daria 7, ainda há muita matéria de letras
antigas na nossa grade. Pouco estudo da língua
inglesa. Carência de professores no curso.

6 – Você considera importante que o professor de inglês como língua estrangeira (LE) tenha uma formação acadêmica-profissional por meio do curso de Letras-Inglês? Por quê?

Considero importante sim apesar de conhecer
excelentes professores de inglês que nos cursariam
letras. É acho importante pelo fato de aprender novas
metodologias de ensino e de abranqer a usar
do que é na um professor.

7 – O que é mais enfatizado na sua formação docente: a teoria ou a prática?

Teoria.

8 – O seu curso enfatiza uma prática docente reflexiva e crítica? Como?

Sim, O curso enfatiza muito uma prática
docente reflexiva e crítica. Nos mostra a
responsabilidade que temos como professores e
o papel do profem no contexto social do aluno.



9 – Em sua opinião, o professor de inglês como LE deve ter um bom entendimento sobre seu objeto de ensino, ou seja, a língua/gem? Por quê?

Sim. A língua é seu instrumento de trabalho e, por isso, é importante ter conhecimento (e experiência) para que não abraça todas as características da LE.

10 – 10-você acredita que esse conhecimento sobre língua/gem influencia sua prática docente? Se positivo ou negativo, justifique sua resposta.

Acredito que sim. Acredito que quanto maior conhecimento ~~de~~ sobre a língua, mais disposto estará a ter sua prática docente. Acho muito importante o docente ter conhecimentos em linguística, relacionados não só à língua, como também à emoção para que ele crie um ambiente de trabalho favorável ao bom aprendizado dos alunos.

Obrigado pela participação!

ANEXO E – Autobiografia Cleytinho

Há vários entendimentos e formas de analisar língua e linguagem dependendo das áreas, teorias e abordagens, e muitas delas são contrárias umas às outras. Na minha concepção, língua/gem é o instrumento por meio do qual o ser humano constrói significados e se estabelece como parte de um todo que é a sociedade. É por meio dela que conseguimos acesso à informação, que adentramos e viabilizamos a sobrevivência de diversas culturas, que entendemos as organizações de poder, dentre muitos outros.

O meu papel enquanto professor de LE é de mediar o conhecimento do aluno. Pensar o professor apenas como transmissor de conteúdos é um pensamento um tanto egoísta, já que temos acesso à informação nos mais diversos locais (internet, cotidiano, bibliotecas). Dessa forma, o papel do professor é mediar o conhecimento, norteando, orientando, e, acima de tudo, viabilizando trocas de experiências entre professor e aluno.

Entendo como prática reflexiva e crítica de ensino de línguas a habilidade do professor sempre refletir sobre suas aulas de maneira crítica, como por exemplo: o que poderia ser feito melhor, o que não deu muito certo, o porquê os alunos não tiveram o rendimento esperado, dentre outros. A partir dessas reflexões, o professor deve recorrer à leitura de teorias e abordagens que ofereçam uma possível “solução” para os empecilhos encontrados no âmbito da sala de aula.

Essas perguntas só são claras e palpáveis para mim, pois o curso me proporcionou uma base de leituras, experiências em sala de aula e pesquisas que levam em conta esses questionamentos sob a perspectiva de diversas teorias e abordagens. Logicamente, nem tudo o que o curso me apresentou eu lembrarei de cor ou concordarei plenamente, mas acho válida a contribuição do curso para a formação dos futuros professores.

ANEXO F – Autobiografia Teresinha

Minha compreensão em relação à língua/gem está associada a consideração desta como uma ferramenta interacional, a qual se desenvolve através de uma trabalho coletivo. Sendo assim, acredito que o meu papel como professor de Língua Estrangeira é o de mediadora do conhecimento, pois os alunos, através interações com seus pares, teriam a capacidade de assumirem o protagonismo de seu aprendizado. Tais atitudes mencionadas, e que acredito serem adequadas, advém das discussões sobre ensino/aprendizagem desencadeadas durante as aulas de estágio do curso de licenciatura em Letras Inglês. Uma prática docente reflexiva e crítica propõe ao professor reflexões sobre sua metodologia de ensino, o fazendo pensar o que seria adequado para cada contexto educacional e o que pode ser melhorado.

ANEXO G – Autobiografia Nina

Meu contato com a disciplina de língua Inglesa se iniciou quando eu estava no 6º ano, do ensino fundamental, e se abrandou quando comecei a cursá-la em um curso de idiomas externo ao ensino regular. Antes do curso de idiomas, eu não me interessava muito por essa área de conhecimento, mas depois quando percebi que eu realmente estava aprendendo, desenvolvi certa simpatia por esta área, o que evoluiu e me fez ter interesse em iniciar a graduação em Letras Inglês.

Desde o início da graduação compreendi que o curso de Letras Inglês é notavelmente dividido em duas grandes áreas, as quais são a linguística e a literatura. Ambas as áreas se relacionam com a linguagem, a qual é expressa por todos os meios sistemáticos de comunicação através dos signos. No entanto, a literatura é uma área voltada para o estudo da linguagem artística, diferentemente da linguística. Essas subdivisões de estudo me chamaram a atenção, pois, como discente, percebi que comumente os alunos tem maior inclinação para uma das duas áreas e que essa inclinação pode influenciar nossa formação como docente, como por exemplo, eu que já atuo como professora e sou mais envolvida com a literatura, tento estimular meus alunos a prática literária, além de elaborar várias atividades voltadas para essa prática.

Assim sendo, busco ser uma mediadora, estimulando os alunos a buscarem o conhecimento e não simplesmente transmitindo o mesmo, a fim de que, os meus alunos consigam ser agentes de seus próprios conhecimentos, não só literário, mas da Língua Inglesa de modo geral. Dessa forma, acredito que a qualidade do saber conquistado será muito maior e mais efetiva do que um saber repassado sem o incentivo necessário para que haja interesse.

Essa conquista do saber se relaciona não só com um conhecimento específico, porém, com todos, visto que, estimula a prática reflexiva e crítica dos alunos, influenciando assim, o processo de aquisição de qualquer conhecimento, pois, o aluno que pensa, que crítica, incita o cérebro a refletir cada vez mais, fazendo com que ele reconheça e entenda com maior agilidade várias formas de saber, até porque os conhecimentos são interdisciplinares, logo, um saber pode ajudar a entender o outro.

Ademais, não só os alunos precisam ser críticos e reflexivos, pois, com base no nosso modo de pensar e criticar é que agimos na sociedade, dessa maneira, os professores também precisam desenvolver esse habito, para que cada vez mais utilizem melhores

métodos de trabalho. Ou seja, como a prática do ensino crítico e reflexivo é encorajar os alunos a pensarem e a se mobilizarem, concordando ou discordando, o professor precisa buscar essa criticidade própria com a finalidade de incentivar os alunos e a progredir profissionalmente, já que com o bom senso mais aguçado é possível identificar os melhores métodos de ensino e a transmitir maior credibilidade.

Inclusive, a minha formação docente frequentemente me leva a perceber o quanto é necessário a formação de cidadãos ativos na sociedade, dado que, o caminho da alienação leva as pessoas a diversos tipos de desigualdades sociais.

Em suma, é possível dizer que os meus professores e meu curso no geral, me induziram a ser alguém mais reflexiva, levantando debates ou questões que me fizeram pensar e criticar e notar ainda mais a importância dessas práticas.

ANEXO H – Autobiografia Felipe

- O que você entende por língua/gem?

Entendo que língua é uma forma de linguagem. Língua esta relacionada a comunicação humana e que é um sistema formado por um conjunto de palavras e possui uma estrutura gramatical.

- Qual é seu papel enquanto professor de LE? Transmissor ou mediador de conhecimento?

Ao meu ver, eu como professor de LE sou um mediador de conhecimento. Através dos estudos na universidade, fica mais claro para mim que o papel de professor não é apenas transmitir conhecimentos, mas sim fazer o aprendiz melhorar sua autonomia, seu senso crítico e guia-lo para que ele próprio consiga ser o sujeito de seus conhecimentos.

- O que você entende por pratica reflexiva e critica de ensino de línguas?

Na minha opinião, uma pratica reflexiva e critica seria quando o professor tivesse um senso critico sobre sua pratica docente. Que sempre esteja aberto a novos conhecimentos e novas metodologias de ensino. Ser professor, é uma profissão de constante estudo e aperfeiçoamento de seu trabalho.

- Como sua formação docente tem contribuído para tais respostas?

Na universidade, aprendemos vários aspectos a respeito do que é ser um professor. Antes de entrar na faculdade eu não tinha muita noção e tampouco experiência do que é ser um professor. Após alguns anos de estudo, minha visão vem mudado bastante.

No inicio, entrei no curso de Letras pensando apenas que para ser um professor de LE, o essencial era apenas saber a língua, da mesma forma que um professor de Matemática deveria apenas saber matemática.

Hoje, vejo o quão ingênuo era. Professor é uma das profissões mais complexas na minha opinião. Exige um planejamento da aula, exige conhecimento sobre metodologia de ensino, principalmente em língua inglesa que possui suas características que devem ser trabalhadas integralmente para um aprendizado eficiente, exige saber trabalhar a LE com o contexto que o aluno está inserido, exige saber o quão a tecnologia esta aliada ao nosso trabalho.

Antigamente eu não me preocupava com o contexto social que o aluno estava inserido, com a pratica reflexiva que o docente deve ter de seu trabalho, com o conhecimento em tecnologia através do multiletramento que o professor precisa ter domínio.

ANEXO I – Transcrição da entrevista semiestruturada de Cleytinho

Carlos: Vou começar pela pergunta número 1. No questionário aplicado no início desta pesquisa, quando perguntado qual nota daria a seu curso, de 0 a 10, em relação a formação docente, sua resposta foi 7. Você alega que há lacunas de estruturas e que essa carência afeta diretamente a formação docente. A quais estruturas você se refere?

Cleytinho: À estruturas de forma prática porque em nossa graduação a gente não tem muitas matérias de aspecto prático e como uma licenciatura eu acho que a gente deveria (+) além das teorias, aprender a como aplicar essas teorias na sala de aula e esse aspecto não é tão enfatizado no nosso curso.

Carlos: Certo! No mesmo item, você menciona que o fato de haver poucos professores acarreta em uma limitação de disciplinas oferecidas como, por exemplo, não existem essas disciplinas que você vai mencionar, “práticas em sala de aula, produção de material, metodologia de pesquisa, entre outras.” Por que você considera importante que tais disciplinas estejam disponíveis em seu curso?

Cleytinho: Para uma formação mais completa, não só como professor, mas também como pesquisador (+) dentre outras coisas porque são aspectos práticos que a gente precisa, mas teria que ter uma abertura para outros (+) outras saídas (+) não só a sala de aula, mas também para a pesquisa, pra edição, tradução, etc (+) então, a gente não tem um foco tanto nesse aspecto. A gente faz pesquisa, mas não tem matérias que ensinem a gente a fazer essas pesquisas.

Carlos: Certo. Não tem matérias que ensinem a gente a fazer essas pesquisas. O curso é uma licenciatura e o objetivo dele é formar vocês enquanto docentes, professores, né? Mas em relação à essa formação docente, você sente que as disciplinas disponíveis elas são o suficiente, na sua perspectiva, enquanto professor? Você acha que o que tem disponível é o suficiente para você dar conta de uma sala de aula?

Cleytinho: Eu acho que o que vai influenciar o que vai ser suficiente, não só o que a gente faz dentro no horário da sala de aula, mas o que a gente procura além. Então, eu acho que o curso dá uma base para a gente e aí (+) para a gente se aprofundar em determinadas coisas que a gente tem interesse, a gente tem que estudar por fora.

Carlos: E qual é a relevância dessas disciplinas que você mencionou: prática em sala de aula, produção de material pedagógico, metodologia, na sua formação docente?

Cleytinho: É que eu preciso ter uma prática disso para quando eu quero, por exemplo, ir para a sala de aula e se eu tiver com algum material didático que eu não ache adequado para os alunos (+) eu tenho que ter essa autonomia, ter uma fundamentação teórica, para produzir material, por exemplo, para meus alunos. E isso não é tão focado assim (+) na História, por exemplo, eles têm disciplinas de práticas de sala de aula e tudo mais, monografias...mesmo que seja uma licenciatura, mas eles uma disciplina que prepara para o TCC, e a gente não tem.

Carlos: Certo. No item 6, você diz que é importante que todos os professores de LE tenham formação acadêmica-profissional pelo curso de Letras-Inglês. Você também diz que é durante o curso que “se estuda aspectos sociais, psicológicos, letramento crítico,

etc''. Qual a relevância destes aspectos (incompreensível) na formação de um professor de língua estrangeira?

Cleytinho: É porque, na verdade, nosso primeiro papel não é só ensinar o inglês. A gente tem que ensinar o indivíduo a fazer parte de uma sociedade, a língua é um instrumento de prática social, então, nesse aspecto (+). Qual foi a pergunta mesmo?

Carlos: Por que você acha importante que se estude aspectos sociais, psicológicos...?

Cleytinho: Exatamente! Por esse extra que a gente tem (incompreensível) não só no inglês, que é nossa obrigação saber, mas também focar também no indivíduo, fazer o aluno ser um ser social, se sentir parte do meio e etc. É basicamente isso.

Carlos: E você acredita que esses aspectos, eles são enfatizados em sua formação?

Cleytinho: Eu acredito que sim.

Carlos: Em quais momentos?

Cleytinho: No início do curso, nos primeiros semestres, só que ai tem um problema porque a gente entra na faculdade muito novo, não tem a maturidade, não sabe estudar...então, acaba ficando para trás...e agora quando chega no final do curso a gente precisa voltar para rever essas teorias, esses aspectos assim, e no estágio também, a gente vê muito isso porque é nossa hora prática de estar na sala de aula que acaba não sendo tão profundamente abordado, mas os professores levam textos para a gente discutir sobre multimodalidades, letramento crítico, tudo mais (+) então são feitas discussões em sala de aula.

Carlos: E como você percebe que esses elementos são enfatizados em sua formação? através do que?

Cleytinho: Através das leituras bibliografias que os professores enviam no início do semestre e nas próprias aulas dos professores, também, porque eles enfatizam muito isso para gente ter consciência do profissional que a gente quer ser. Então, eu me espelho bastante neles também.

Carlos: Número 4. No item 7, você afirma que o enfoque maior, em seu curso, é na teoria e que a prática se limita em momentos específicos de avaliações (apresentações de trabalho, log, etc). Como esse enfoque na teoria é perceptível?

Cleytinho: Pela quantidade de leituras que a gente faz no curso e pela ausência das matérias de cunho prático que não existem em nosso curso.

Carlos: Seis. No item nove, você enfático ao dizer que os professores de língua estrangeira deve ter um bom entendimento sobre seu objeto de ensino, a língua/linguagem. O que é para você ter um bom entendimento sobre língua/linguagem?

Cleytinho: De todos os aspectos da língua. Não só ela como um código, mas como acesso à informação eh, prática social A gente tem que saber o que que/ qual o potencial da língua e como a língua vai mudar a vida de um indivíduo para a gente ter o domínio e ensinar da forma correta, não só um código. A não ser que você esteja dando aula como (incompreensível) para inglês instrumental ou com um proposito específico, passar no ENEM, passar no vestibular, mas mesmo assim tem como dialogar (incompreensível).

Carlos: Você menciona algo muito interessante que é língua enquanto prática social. O que você entende por língua enquanto prática social?

Cleytinho: É porque/ a língua, para mim, é um instrumento de construção de significados. Então, através da língua, a gente pode perceber como a sociedade está estruturada, as relações de poderes que tem na sociedade, ahh, a língua como instrumento de exclusão social. Então (+) qual que foi a pergunta que eu me perdi?

Carlos: O que você entende por língua como prática social?

Cleytinho: É, exatamente isso, o indivíduo se sente indivíduo de uma sociedade a partir do momento que ele domina aquela língua.

Carlos: No item 8, você menciona que só teve acesso ao conceito de prática reflexiva e crítica durante o estágio. Como essa disciplina tem sido relevante para sua formação? Pensando em todos os estágios.

Cleytinho: Me fez pensar em outros aspectos que eu não pensava antes que é realmente esse aspecto da língua como prática social porque a gente estuda teorias de aquisição de linguagem, tudo mais, mas chega nessa parte do estágio, a gente entra em contato com a escola pública, e a gente vê que os alunos precisam, além do inglês, precisam se entender como parte de uma sociedade. Então, através das leituras e das discussões que os professores passam para a gente na sala de aula, a gente tem essa outra vertente (+) essa outra vertente não, mas essa contribuição do que significa uma língua e o que significa ser um professor de língua estrangeira, no caso.

Carlos: Nossa! Eu havia pulado. O que eu havia te perguntado antes era o item 8 e eu te perguntei o item 9 (+) Agora é a última do questionário. No item 9, você afirma que seria primordial que o professor de LE também soubesse usar a língua. O que você entende por saber usar a língua?

Cleytinho: Usar a língua, nesse aspecto, eu quis enfatizar o domínio da língua inglesa porque a gente sabe que no Brasil existem muitos professores que não tem o domínio da língua inglesa mesmo e (+) querendo ou não, além da gente abordar os outros aspectos, a gente não pode esquecer também do inglês, abordar o aspecto da língua inglesa porque somos professores de inglês (+) nós somos professores de inglês e nós temos que dominar esse objeto de estudo da gente e o que acontece é que nas escolas públicas, professores de português pegam matérias do inglês e tudo mais, inclusive tudo isso a gente também vê no estágio. Então, é importante que a gente saiba porque a gente precisa ter um domínio de um conteúdo para passar ele para outras pessoas.

Carlos: (incompreensível) O seu curso aborda essa perspectiva de dominar a língua neste sentido conteudista? É só isso que seu curso aborda.

Cleytinho: Não, aborda práticas na teoria (+) não práticas, práticas mesmo, mas aborda meios de ensinar uma língua, formas de ensinar uma língua. E a gente também tem o inglês do 1 ao 8, são oito semestres de inglês, então são nessas horas que a gente vai poder praticar ou adquirir essa língua.

Carlos: Essas disciplinas de inglês, na verdade, o cunho delas, que você percebe, é mais voltado para a instrumentalização do professor no idioma?

Cleytinho: Uhum!

Carlos: Certo!

Cleytinho: Mas as avaliações nessas disciplinas são de forma prática porque é aquilo que eu falei das avaliações e tudo mais, nos damos aulas, então a gente pega um aspecto do inglês e a gente vai dar uma aula sobre e a gente é avaliado em cima desta aula.

Carlos: Entendi.

Carlos: Então, a primeira parte a gente terminou. Então, agora a gente vai para a segunda parte que é em relação à autobiografia. Em sua autobiografia, você define linguagem como “o instrumento por meio do qual o ser humano constrói significados e se estabelece como parte de um todo que é a sociedade.” Você/credita seu curso como um colaborador para a construção de tal concepção?

Cleytinho: Sim! Porque se eu não tivesse entrado na faculdade eu provavelmente não teria essa concepção porque antes, minha percepção era língua como código.

Carlos: E o seu curso enfatiza essa concepção que você carrega com você?

Cleytinho: Uhum!

Carlos: Em todo momento ou em momentos específicos?

Cleytinho: Momentos específicos, em uma matéria como estágio, algumas matérias (+) introdução aos estudos linguísticos, até introdução aos estudos literários também, até porque a literatura está dialogando ali sempre.

Carlos: Como você percebe essa ênfase do seu curso em relação a essa concepção que você trouxe para gente?

Cleytinho: Pelas leituras.

Carlos: E como é a postura dos seus professores? (+) Você acha que eles carregam essa concepção com eles (incompreensível)?

Cleytinho: Eu creio que sim...

Carlos: Você consegue pensar em como eles fazem isso?

Cleytinho: Eu nunca parei para pensar nisso, então, não sei.

Carlos: Ok!

Carlos: Você já mencionou em que momento do curso você nota ênfase nessa concepção (+) seria mais no início e momentos como o estágio.

Cleytinho: Até porque durante o curso, a gente tem matérias de sintaxe, fonética e fonologia (+) então, nessas matérias não cabe trabalhar a língua nesse aspecto porque não, é pouco tempo e o foco é outro, mas em matérias como o estágio e introduções às teorias e tudo mais, essa concepção de língua e linguagem é apresentada.

Carlos: O curso lhe apresenta outras concepções do que é linguagem?

Cleytinho: Uhum! Porque existem vários professores de várias linhas teóricas e cada um puxa um pouco para seu lado ou apresenta um pouco para a gente que eu acho que esse é o intuito da graduação, a gente ter contato com de tudo um pouco e decidir se aprofundar na coisa que a gente mais se (+) esqueci a palavra (+) identifica.

Carlos: Dentre todas essas que já foram te apresentadas, a que você nota uma ênfase maior é essa com a qual você corrobora?

Cleytinho: Hmmm! A minha linha de pesquisa não é exatamente a língua como prática social (incompreensível) porque a gente concebe a língua como um sistema probabilístico porque ai vai para a questão da probabilidade e tudo mais, mas o curso ele enfatiza mais a língua como prática social por causa dos textos e tudo mais porque tem professores da área de crenças, a maioria dos professores são da área de crenças, a maioria dos professores é da área de crenças, tem um da linguística de corpus, dois da literatura, e o resto de crenças. Então, acho que essa área da língua como prática social é mais da parte das crenças.

Carlos: Certo! Número 2. Em um momento de sua definição, “É por meio dela que conseguimos acesso à informação, que adentramos e viabilizamos a sobrevivência de diversas culturas, que entendemos as organizações de poder, dentre muitos outros.”, você relaciona língua/gem a poder. Como estes dois elementos, em sua concepção, estão vinculados? Língua e poder.

Cleytinho: Unhh! Você pode repetir, por favor?

Carlos: Como você visualiza linguagem relacionada a poder?

Cleytinho: A poder no sentido de alguém ser melhor ou pior do que eu ou outra pessoa?

Carlos: Se essa for a sua concepção de poder, sim, pode ser neste sentido.

Cleytinho: Porque na verdade eu acho que a língua/gem e poder é em relação ao conhecimento realmente porque a gente vai ter acesso a novas coisas, novas culturas, por exemplo, inglês é a língua franca da internet (+) da globalização. A partir do momento que você domina essa língua, você vai conseguir ter acesso à informações que outras pessoas não vão ter e vai conseguir, também, colaborar com essas pessoas que não tem essa informação (+) então, acho que é nesse aspecto. Você vai conseguir também entender uma outra sociedade que não faz parte da sua, mas sem deixar a sua identidade de lado. Talvez você consegue somar aquilo. Então, eu acho que a língua é nesse aspecto de informação e cultura. Porque língua e cultura andam juntos.

Carlos: Ela é poder porque te dá acesso à informação?

Cleytinho; Sim! E também dá acesso à você se entender como individuo, entender como a sua sociedade está organizada e tudo mais.

Carlos: E quando você se entende, isso é um tipo de poder que você tem?

Cleytinho: Uhum (+). Não sei poder. Oportunidade? Não sei, porque as pessoas que não tem acesso também não significa que elas/ elas só não tiverem as mesmas oportunidades que a gente. Então, acho que poder é uma palavra polissêmica, pode ter vários sentidos para ela.

Carlos: Em algum momento de sua formação, você teve acesso a discussões que relacionam língua a poder?

Cleytinho: Não (+) não que eu me lembre, né?

Carlos: Ok! Próxima: Você considera importantes discussões que relacionem língua a poder? Por quê?

Cleytinho: Não, como eu não lembro, não fiz essas discussões, não sei opinar,

Carlos: Mas pensando assim nessa concepção de que língua, para você, e poder em relação a acesso à informação. Você acredita que, na sua graduação, isso deveria ser, de alguma forma, enfatizado. Como a língua pode ser um instrumento de poder, no sentido de adquirir informação e de mobilizar tanto socialmente/?

Cleytinho: Eu creio que em alguma etapa do curso a gente tenha lido alguma coisa ou discutido alguma coisa, mas eu não vou lembrar, mas eu acho importante estudar todos os aspectos da língua, de diversas abordagens diferentes para a gente ter uma visão mais panorâmica de tudo não só de uma abordagem específica.

Carlos: Certo. Mas, então, essa discussão sobre língua e poder não é enfatizada em seu curso?

Cleytinho: Se eu não lembro, então, não é tanto. Talvez, tenha passado, mas...ou que não fixou em mim, também, ne?

Carlos: Próxima. Você diz que “Pensar o professor apenas como transmissor de conteúdos é um pensamento um tanto egoísta” e menciona que o acesso à informação, no mundo atual, é difuso, por conta da internet, de bibliotecas e do cotidiano. Como esse mundo difuso de informações, acesso à informações em todos os lugares, tem modificado o papel do professor, em seu entendimento?

Cleytinho: É porque agora/ antigamente, o professor era a pessoa que tinha a oportunidade de estudar, então ele/ a visão do professor era de detentor do conhecimento, só que hoje em dia a internet está aí e a gente pode ter acesso a tudo. Então, acho que mudou o papel do professor, não como detentor do conhecimento, mas como um guia, nortear a aprendizagem do aluno e fomentar o aluno em aspectos críticos para, eh (+), filtrar, basicamente, informações de sites confiáveis, abordar as multimodalidades também dos textos que hoje em dia a gente tem imagens, links e tudo mais, coisas que a gente não tinha antigamente, então, acho que o papel do professor é preparar o aluno para viver nesse mundo globalizado que a gente está hoje e, nortear a aprendizagem dele, não esquecendo da língua inglesa, lógico!

Carlos: E você já teve discussões sobre essa temática?

Cleytinho: Sim, nos estágios.

Carlos: Ok! Próximo. Você a considera a discussão mencionada anteriormente importante? Por quê? Essa questão de língua estrangeira, ensino e aprendizagem de língua estrangeira e autonomia do aluno e acesso à informação.

Cleytinho: Sim! Por que vão ser discussões que vão influenciar na sua prática docente diretamente. Então, é muito importante que na graduação a gente tenha discussões sobre. Até porque a graduação é um momento de desconstrução, então, a gente chega uma pessoa e sai outra. Então, nesses quatro anos, eu acho que é muito importante.

Carlos: ...Você disse que esses aspectos, eles estão diretamente ligados à prática do professor. Como?

Cleytinho: Nas prioridades que o professor vai dar das disciplinas dele, se ele vai conceber a língua só como um código e ensinar aquilo, descontextualizado do contexto do aluno, ou vai somar aquilo com o contexto do aluno para transformar em algo melhor, sabe? Eu acho que é nesse aspecto.

Carlos: Seis. Ao falar sobre o que é ser um professor reflexivo e crítico de língua estrangeira, você aborda o papel das teorias, que, em sua concepção, devem ser recorridas, após a reflexão em relação a certos empecilhos encontrados na sala de aula, aí você menciona: o que poderia ser feito melhor, o que não deu muito certo, o porquê os alunos não tiveram o rendimento esperado, dentre outros, como uma espécie de “solução” para os problemas. Você acredita que as teorias solucionam todos os empecilhos encontrados na sala de aula?

Cleytinho: Creio que não, porque o ambiente da sala de aula, principalmente de escolas públicas, por exemplo, é um ambiente totalmente diferente daqueles das teorias, então, a gente tem que pegar as teorias e tentar chegar numa solução para esses problemas, sabe? Mas nem sempre isso é possível porque tem aquela divergência entre nossa realidade, das nossas prioridades do ensino, da educação, de como é organizado e as teorias. Mas dá para dialogar a prática e a teoria sim. Só é um pouquinho difícil!

Carlos: Como que a sua formação aborda o papel das teorias?

Cleytinho: Eu acho que eles enfatizam demais as teorias, até pela quantidade de leituras que a gente lê, pelas discussões que são mais em cima das teorias, diversas.

Carlos: E, você menciona esses empecilhos. Na sua opinião, qual seria o caminho para solucionar esses empecilhos com os quais o professor está diariamente em contato, na escola pública, na sala de aula. Qual seria o caminho para solucionar, já que recorrer a teoria já pronta lá nem sempre vai ser a solução?

Cleytinho: Olha(+) não sei, uma das maneiras seria, na minha opinião, pesquisa ação? Você levantar um problema da sua sala e propor uma solução e depois colher resultados para tentar ver se aquilo melhorou ou não. Formação continuada que é uma coisa que deveria estar mais fomentada no Brasil (+) não sei (+) e leituras porque a nossa obrigação é ler e ter mais acesso a cada, cada vez mais.

Carlos: E por último, eu gostaria que você mencionasse, para mim, o que você concebe como professor de LE reflexivo e crítico. O que é ser um professor reflexivo e crítico para você?

Cleytinho: É ser um professor que sempre pensa no que pode estar melhorando na sua sala de aula, o que está dando certo, o que não está dando certo. É. Reflexivo e crítico. É isso. Sempre refletir nas suas questões práticas, se estou fazendo a coisa certa, se estou

fazendo a coisa adequada para meus alunos, trazendo um conteúdo adequado e crítico no aspecto de sempre ter uma criticidade. Não trazer algo que não vá ter significância para os alunos, então, ser uma pessoa mais crítica.

Carlos: O que é algo que não tenha significância para os alunos?

Cleytinho: Descontextualizado. Por exemplo, para os alunos da escola pública saber sobre, não sei, um texto/ um livro didático, por exemplo, que só traz o panorama de Londres e de Nova York...coisas que não estão palpáveis para os alunos, sabe? Acho que nesse aspecto, a gente também pode trabalhar com a criticidade porque são coisas descontextualizadas que não vai ter significância para os alunos naquele momento, na vida deles.

Carlos: Certo!

ANEXO J – Transcrição da entrevista semiestruturada de Nina

Carlos: Número um. Você avaliou seu curso em 6,5 atribuindo esta nota ao fato de que as teorias estudadas no curso estão atrasadas em relação a realidade atual do Brasil. De que forma você percebe esse atraso nas teorias abordadas em seu curso?

Nina: Bom, eu percebo por conta que quando eu comecei dar aula, eu percebi uma realidade diferente do que eu aprendi aqui na faculdade, né? Porque na faculdade, ensinam a gente a ter muita esperança no ensino, a gente ser aquele professor quase super herói, tal que dá conta de tudo só que quando eu fui dar aula, quando eu fui fazer estágio também, eu percebi que a realidade é muito mais difícil do que parece, né? Porque são salas super lotadas e é realmente difícil dar atenção para cada aluno, eu acho que no mais, foi isso mesmo, assim, a dificuldade da realidade é muito maior do que passavam aqui na faculdade, sabe? E nem sempre é fácil aplicar as teorias que a gente estuda em sala de aula por conta dessas divergências mesmo porque eu acho que essas teorias que a gente estuda não leva em conta, talvez leva um pouco em conta, mas assim, acho que não leva tanto em conta a realidade porque, realmente, eu acho que a educação está muito caótica hoje em dia e as teorias até que, assim, algumas consideram alguns aspectos e tal, mas eu acho que nada que se compare realmente à realidade.

Carlos: Certo! Você respondeu minha outra pergunta já. Item número 2. Você diz, no item 6, que considera importante que um professor de inglês deva ser formado em um curso de licenciatura em Letras-Inglês, pois considera “que um professor formado tem ‘maior capacidade’ crítica de lidar com os desafios em sala de aula”. O que você entende por capacidade crítica?

Nina: Capacidade crítica, eu acho que pode ser aplicada em vários contextos, né? É questão de você conseguir avaliar alguma ideia ou alguma situação criticando: Isso é certo? Isso é errado? Por que? Você ter uma investigação maior de vários fatores.

Carlos: Certo! E você fala que existem muitos desafios na sala de aula, né?

Nina: Uhum!

Carlos: Quais são esses desafios?

Nina: Bom, uma das coisas que eu acho assim: tem diferenças a escola regular e a escola de idiomas, né? Que é a que eu dou aula, mas assim, no estágio eu percebi que na escola regular a grande dificuldade é nas salas super lotadas, são muitos alunos e eu acho que os professores não dão conta. A maioria, pelo menos. Muita coisa que passa ali sem você perceber, os alunos, eu acho que eles não conseguem aprender direito. Até no cursinho de idiomas, eu percebo isso. Os meus alunos, eles não gostam do inglês da escola regular, eles começam a gostar mais de inglês no cursinho de idiomas. Acho que é justamente pela atenção que eles recebem, que é uma maior atenção, com a dificuldade deles. O auxílio é maior e, no cursinho de idiomas, eu acho que os desafios são que (+) é que quando os alunos chegam lá, eles chegam muito rasos, assim, em relação ao ensino regular. Realmente, a gente tem que começar básico do básico, mas também acho que é uma coisa normal assim, acho que no cursinho de idiomas até que não tem tantos desafios não, é mais no ensino regular mesmo.

Carlos: Certo. Vamos pensar nessa questão da capacidade crítica. Você mencionou que essa questão de ser indagadora, de sempre questionar o porquê das coisas. A sua formação, no seu curso, ela fomenta essa capacidade crítica?

Nina: Fomenta. Eu acho que fomenta bastante em várias matérias. Eu acho que às vezes é até um pouco repetitivo.

Carlos: Como que você percebe esse “fomentamento”?

Nina: Porque sempre/ em várias matérias a gente aprende...é levado à refletir sobre as coisas, o porquê das coisas. Em literatura...até em linguística, em várias áreas, mas eu acho assim: É uma questão de ser repetitivo é por exemplo: matérias como

políticas educacionais e filosofia da educação, não lembro exatamente o nome da matéria, mas são matérias muito parecidas que a gente estuda muito política e parece que chega à conclusão sempre que o que falta é você conscientizar os alunos, os professores, para mudar as coisas, né? E que você tem que incentivar a capacidade crítica. E sempre chega a este ponto. Então, eu acho que é um pouco repetitivas essas matérias, assim porque sempre dá na mesma. Só que nunca chega a um ponto assim: ah, o que realmente funciona para a gente fazer, sabe? Sempre, “gente tem que fazer isso, tem que conscientizar, tem que acabar com a alienação e tudo e tal, mas não tem aquela ideia “o que que a vai fazer? O que a gente pode aplicar, agora, realmente, para dar certo?”.

Carlos: Respondeu minhas perguntas já (incompreensível). No item 7, você afirma que seu curso enfatiza mais a teoria do que a prática. Como você nota essa ênfase?

Nina: Porque eu acho que a gente lê muitos textos teóricos sobre o que fazer, como ser, mas assim, a nossa prática, realmente é pequena. E eu acho que quando a gente vai fazer a prática, a gente percebe “Nossa! Mas esses textos querem que a gente seja, realmente, um super professor...que dá conta de tudo e é muito difícil. A prática, realmente, é bem difícil e eu acho que é por isso que tem muitos professores, assim, eu já vi em pesquisas que é uma profissão que dá muita depressão, assim, nas pessoas que tem essa carreira, né? Então, eu acho que é muito complicado.

Carlos: Você percebe, então, que a teoria fala de um modo e a realidade é outra. Não há um diálogo entre as duas coisas?

Nina: É. Acho que não e se há, assim, ainda é pouco

Carlos: Certo. Ainda no item 7, você diz que essa teoria é muito otimista em relação aos “tantos problemas” que a educação enfrenta. Quais seriam esses problemas, principalmente, em relação ao ensino/aprendizagem de inglês? Você já mencionou esses problemas: a sala de aula super lotada, quantidade de alunos.

Nina: Uhum. Às vezes a falta de bons materiais também.

Carlos: Você consegue pensar em outros problemas, a não ser esses dois?

Nina: A falta de matérias, as salas super lotadas, e eu acho também o despreparo dos professores. Eu acho que tem muitos professores que saem despreparados para dar aula. Inclusive, muitos vão dar aula...nem são formados ainda, estão até no começo da graduação, tem nem uma noção direito e vai dar aula. Isso, para mim, prejudica a aprendizagem do aluno e eu também acho que desvaloriza a profissão porque é como se fosse vários tapas buracos, esses alunos que vão dando aula ai sem estar formado e, principalmente, os do início porque ai , realmente, ai eles não valorizam aqueles que são formados e a profissão também não tem aquele prestígio, né? Porque qualquer um dá aula, inclusive, tem gente mesmo que nem faz faculdade, nem nada e dá aula.

Carlos: Você já vivenciou algum desses problemas em sua prática?

Nina: Já! Eu já vivenciei (+) observando, né? no estágio e na minha prática em sala de aula eu também já lidei com algumas situações assim: Teve alguns materiais que eu usei que eu não gostei muito, eu não participei da escolha do material e (+) em relação a alunos, também, já aconteceu situações que eu não tinha sido preparada. Já lidei com alunos que falou para mim: “Ah, porque meu pai me odeia! Eu queria morrer”. E assim, é uma coisa que eu não sabia como lidar.

Carlos: Esses aspectos não são enfatizados em sua formação? Esses problemas que estão além do idioma?

Nina: Não! Essas questões psicológicas dos alunos são, realmente, muito difíceis e, assim, meus alunos, acho que até por eu ter turmas pequenas...eles se abrem muito comigo, e ai, eles acabam contando coisas pessoais deles que eu, as vezes, não estou muito preparada para lidar com isso.

Carlos: Certo. (incompreensível) No item 9, você é afirmativa com o questionamento sobre a relevância do professor de línguas ter um bom entendimento acerca de seu objeto de ensino, a língua/gem. Em sua resposta você diz “o professor que não tem domínio sobre o conteúdo que ensina não passa credibilidade e não sabe lidar corretamente com o processo de ensino”. Ensinar inglês está somente relacionado ao ensino de conteúdo?

Nina: Eu acho que não. Como eu já disse mesmo, envolve várias coisas, inclusive os fatores psicológicos, né? Tanto do professor quanto do aluno. Inclusive, tem o nosso professor, né? Que faz estudos nessa área, questões emocionais do professor e do aluno: Como isso afeta na sala de aula, e eu acho que isso é muito importante. O contexto do aluno, de onde ele veio, a família, tudo influencia, e do professor também.

Carlos: Qual é a perspectiva de ensino de línguas que você nota em seu curso? É uma perspectiva voltada só para o conteúdo, ou ela abrange para outros aspectos?

Nina: Abrange outros aspectos. Eu acho que um deles é o que eu acabei falar porque a gente aprende que a gente deve tentar contextualizar o ensino, não só contextualizar em relação ao conteúdo, mas também em relação aos alunos mesmo. Onde é que tá aquela escola? Onde ela está situada? Qual é o público daquela escola? Então, várias coisas.

Carlos: Certo. Como é na disciplina de inglês? Como é o ensino dessa disciplina para vocês?
Ele é focado em que? Conteúdo, ou vai além do conteúdo?

Nina: Bom, a de inglês, eu acho que é muito focada no conteúdo, muito mesmo.

Carlos: Como que você percebe isso?

Nina: Porque, geralmente, a gente estuda mais gramática, *listening*, *reading*, só essas coisas associadas ao conteúdo mesmo. Às vezes tem até algum texto, assim, que dá para trabalhar mais outras coisas, dá para refletir mais, mas eu acho que isso passa até um pouco despercebido que é bem rápido assim, pouca coisa.

Carlos: Na disciplina de inglês, por exemplo, existem textos que fomentem discussões sobre como ensinar as habilidades para os alunos?

Nina: Não. Não tem. Os textos que tem são do livro didático. Geralmente, são coisas relacionadas à questões gramaticais mesmo.

Carlos: Certo. Você está no estágio 3, né? Como a disciplina de estágio tem sido relevante para sua formação? Os estágios, na verdade, como eles têm sido relevantes?

Nina: Eu acho que os estágios têm (+) aumentado meu pessimismo.

Carlos: Seu pessimismo? Por que?

Nina: Porque, assim, antes eu não conhecia o ensino regular porque antes eu só trabalhava em escolas de idiomas e nunca tinha ido para a escola regular e quando eu fui fazer estágio em escola regular: Nossa! Eu percebi ‘Que caos que é essa escola!’ e eu fiquei bem descrente e, eu sei que a professora (de estágio) fala muito sobre a gente tentar fazer o nosso melhor e várias coisas, só que assim, eu acho muito desgastante trabalhar num lugar onde às vezes você não tem os materiais necessários, não dá conta mesmo de lidar com todos os alunos/ ensinar para todos e se atentar nas dificuldades de cada um. Eu acho muito complicado isso. E achei que fiquei um pouco descrente porque eu fico vendo assim, (+) , na sala de aula a gente vê uma coisa: “Ah, não, a gente tem que tentar. A gente tem que fazer isso, fazer aquilo. Trazer coisas diferentes”, mas às vezes a própria escola não dá esse suporte, não dá esse apoio, de várias coisas. Às vezes não tem tecnologia também necessária. Inclusive, a gente está estudando sobre tecnologias relacionadas ao ensino. E tem muita escola que não tem esse aparato.

Carlos: Você percebe que as leituras feitas nos estágios, 1, 2 e 3, de alguma forma te ajudam na tua prática docente?

Nina: Eu acho que me ajudam sim.

Carlos: Em qual sentido?

Nina: Acho que me ajudam a ter novas ideias, para fazer aulas mais dinâmicas, prestar atenção mais no contexto dos meus alunos.

Carlos: Certo. E pensando nessas teorias do estágio, em relação ao ensino público. Como que você vê a articulação entre a teoria estudada e a prática no ensino público?

Nina: Eu acho que as teorias estão um pouco utópicas. Eu acho que (+) não sei se esses pesquisadores estão realmente indo lá para as escolas e vendo a situação...e sempre colocam o lado bom, só o lado bom, lado bom. Ah, o professor que deu certo, o professor que conseguiu, sabe? Eu acho que eles focam muito na exceção. E a maioria dos professores que estão aí sofrendo, não estão conseguindo realizar o trabalho direito? Estão desmotivados e, às vezes, empurram até com a barriga mesmo porque já desanimaram. Então, eu acho que eles focam muito na exceção: Naqueles que deram certo.

Carlos: As leituras que vocês fazem, elas focam muito nos aspectos positivos que dão certo? Quase não são mostrados aspectos negativos?

Nina: Não. É muito no que dá certo.

(+)

Nina: E se tivesse dando tanto assim certo, não estaria desse jeito. Não teria tanto professor desanimado por aí.

Carlos: Então, agora a gente vai para a parte da autobiografia. Certo? (+)

Nina: Certo.

Carlos: Em sua autobiografia, quando você fala sobre a divisão do curso de Letras-Inglês, em duas grandes áreas, a Linguística e a Literatura, você diz que o que une as duas áreas é a linguagem “a qual é expressa por todos os meios sistemáticos de comunicação através dos signos”. Você credita seu curso como um colaborador para a construção dessa concepção?

Nina: Sim. Sim.

Carlos: Seu curso enfatiza essa concepção de linguagem?

Nina: Eu não sei se enfatiza, mas eu acho que dá para gente perceber, assim.

Carlos: Como?

Nina: Porque, assim, essa concepção de linguagem, talvez a gente tenha estudado lá no início, e depois em literatura que a gente começou ver a questão de linguagem artística e tal. Então, é uma coisa que foi falada (+) e, acho que não é muito repetida, assim, não, mas é algo que eu gravei assim.

Carlos: Certo. (+) Então, pensando nessa sua concepção de linguagem. Vamos pensar em momentos. Em que momentos você nota a ênfase nessa concepção de linguagem que você colocou na autobiografia? Em quais momentos? No início, no meio, no final do curso?

Nina: No início.

Carlos: E como que está sendo agora, no momento, que você está no estágio 3?

Nina: Se eu continuo com a mesma percepção?

Carlos: Como que você percebe a concepção enfatizada? E se você continua, também?

Nina: Bom, agora, eu estou tendo mais disciplinas na área de literatura, né? Então, eu quase não lembro mais das coisas de linguística, assim (incompreensível) que a gente

estudou mais no início. Então, lembro de alguns conceitos básicos e, também, eu sempre gostei mais da área de literatura. Então, na área de literatura, eu percebo mais essa questão das diferenças da linguagem artística, das mímeses, ali, de vários outros fatores.

Carlos: Certo. O seu curso apresenta outras concepções de linguagem?

Nina: Ué, se apresenta, eu não lembro não (risos).

Carlos: Tudo bem. Sem problemas.

Nina: Talvez eu esteja precisando estudar mais (risos).

Carlos: O que é ser crítico e reflexivo no ensino de línguas?

Nina: Crítico e reflexivo?

Carlos: Isso.

Nina: Ah, eu acho que é você questionar o que dá certo no ensino de línguas, o que não dá certo. Questionar as teorias e (+) questionar (+) se essas teorias funcionam na realidade.

Carlos: Seu curso aborda tais questões sobre ser reflexivo e crítico no ensino de línguas? Você nota discussões sobre esse termo no seu curso?

Nina: Sim.

Carlos: Em quais momentos? Em quais disciplinas você vê que existe uma ênfase nesse tipo de discussão.

Nina: Eu acho que no estágio, só que muito para o lado otimista. Eu acho que também (+), no ensino de línguas? Eu acho que é mais no estágio. Acho que as outras disciplinas não são tão focadas nisso. Talvez a crítica, mais em relação à outras coisas, assim, no ensino.

Carlos: Você acha que é importante o professor de línguas ser reflexivo e crítico? Por que?

Nina: Sim, eu acho que é muito importante. Porque eu acho que se ele não for crítico ele vai ficar estagnado naquelas concepções antigas dele e, sempre as informações, os conteúdos, não param de se atualizar. Então eu acho que é importante a gente sempre estar atualizado em buscar novas concepções...e até de ensino também, ne? Porque coisas de antigamente que a gente já estudou e viu que não era legal e foram mudando.

Carlos: Certo. Vamos para a próxima! A número três, eu começo com um trecho da sua autobiografia. “Inclusive, a minha formação docente frequentemente me leva a perceber o quanto é necessário a formação de cidadãos ativos na sociedade, dado que, o caminho da alienação leva as pessoas a diversos tipos de desigualdades sociais.” O que é ser um cidadão ativo na sociedade?

Nina: Eu acho que um cidadão ativo, ele consegue interferir na sociedade de alguma forma, mesmo que ele não consiga mudar a sociedade inteira, ele consegue, pelo menos, mudar um pouquinho em volta dele, isso para mim já é ser alguém ativo, que consegue interferir, que consegue, às vezes, até chegar à outra pessoa de alguma forma. (+) Não que ele vá transformar a outra pessoa, mas se ele conseguir, às vezes, passar alguma coisa, transferir alguma coisa para aquela pessoa e que mude aquela pessoa de alguma forma. Acho que isso já é ser um cidadão ativo.

Carlos: A sua formação te leva a perceber essa importância de se formar cidadãos ativos na sociedade?

Nina: Sim.

Carlos: Como?

Nina: Principalmente as matérias de políticas e filosofia porque se a gente não formar cidadãos ativos a gente sempre vai continuar na mesma: só reclamando e nada mudando, né?

Carlos: Penúltima pergunta. No trecho acima, você fala sobre o papel da alienação na criação de desigualdades sociais. O tema, desigualdade social e ensino de línguas já foi abordado em seu curso?

Nina: Já.

Carlos: Em qual momento?

Nina: Eu acho que também foi no estágio...porque a gente estudou também questões que nem sempre as pessoas têm as mesmas oportunidades e também acho que em políticas a gente viu isso de desigualdade, que as pessoas nem sempre tem as mesmas oportunidades de conseguir o mesmo ensino, né? E existem muitas dificuldades ainda para você incluir todo mundo num ensino de qualidade.

Carlos: Que dificuldades seriam essas em sua opinião?

Nina: Eu acho que existem várias, depende, porque, por exemplo, se a pessoa veio de uma comunidade mais pobre que, as vezes, não tem dinheiro para comprar um lanche, uma comida. Às vezes a criança vai para a escola pensando só na comida, chega em casa não tem aquele apoio dos pais para ajudar, nas tarefas (+) várias coisas, assim, às vezes ela não tem aquele suporte que uma criança que, às vezes, nasceu em uma família rica teria. Ou então, até mesmo, alguém que vai estar lá auxiliando, assim/ ele vai para uma escola, super lotada e não tem aquela atenção devida do professor que tá, talvez uma criança que vai para uma escola particular, que tem mais oportunidade, vai ter um auxílio maior.

Carlos: Certo. Qual é a importância desse tipo de debate, que relaciona ensino de línguas e desigualdade sociais, para sua formação docente?

Nina: Pode repetir, por favor? (risos)

Carlos: Qual é a importância desse tipo de debate, que relaciona ensino de línguas e desigualdade sociais, para sua formação docente? (+)

Nina: Eu acho que a importância é a gente conseguir perceber essas diferenças e tentar pensar como a gente pode incluir de forma que as pessoas consigam ter um pouco, assim, das mesmas oportunidades porque são muito diferentes. E (+) tem pessoas que vão precisar de um auxílio maior, tem outras que vai ser menor, então tem que ter bastante reflexão aí porque são vários grupos que às vezes estão um pouco excluídos da sociedade, então para cada um também teria que pensar em alguma forma que poderia ajudar.

Carlos: Muito bem. Número 5. No final da autobiografia, você diz “Em suma, é possível dizer que os meus professores e meu curso no geral, me induziram a ser alguém mais reflexiva, levantando debates ou questões que me fizeram pensar e criticar e notar ainda mais a importância dessas práticas.” De que práticas seriam essas que você coloca em sua autobiografia. Você se recorda?

Nina: Essas práticas de refletir mesmo, de criticar e levar isso também para a sala de aula. Fazer meus alunos pensarem, refletirem, às vezes, levar um texto sobre aborto, por exemplo, fazer eles pensarem “O que vocês acham disso? Qual é sua opinião?”, né? E mostrar os aspectos positivos, os negativos. Juntar ideias, fazer uma reflexão geral, um debate. Eu acho que isso é fazer a pessoa refletir, pensar e a pessoa ser mais crítica na vida dela no geral.

ANEXO K – Ementa da Disciplina de Estágio 3

PLANO DE ENSINO

I. IDENTIFICAÇÃO	
Unidade Acadêmica: ILCHSA	
Curso: Letras Inglês	
Disciplina: Estágio 3	
Carga horária semestral: 96h	96 horas práticas
Semestre/ano: 1º/2018	Turma/turno: Noturno/Diurno.
Professor (a): -----	
II. Ementa	
Abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Análise e elaboração de material didático. O processo avaliativo. Semi-regência de aulas. Introdução à pesquisa no contexto escolar.	
III. Objetivo Geral	
Proporcionar oportunidades de aproximação à prática por meio da vivência em situações reais do exercício docente e desenvolver atitude investigativo-reflexiva sobre a própria prática, possibilitando a formação do professor pesquisador.	
IV. Objetivos Específicos	
Conscientizar e engajar o aluno no contexto escolar e no ensino/aprendizagem de língua inglesa no 1º e 2º graus;	
Interagir com profissionais da área buscando contribuir para a dinâmica das atividades docentes;	
Oportunizar a vivência de práticas pedagógicas por meio da regência de aulas;	
Promover o engajamento em atividades extra-curriculares;	
Prover condições, leituras e orientações para que os alunos elaborem o projeto de Trabalho de Final de Curso	
Observação no contexto escolar	
Aspectos políticos da formação do professor de LE	
Discussão de pontos importantes para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de LE	
V. Conteúdo	
Multiletramento e multimodalidade	
Gêneros textuais e o ensino de Língua Inglesa	
Legislação que rege o ensino de língua estrangeira nas escolas regulares brasileiras	
VI. Metodologia	
a. Aulas expositivas b. Debates c. Leitura prévia de textos d. Apresentação de resumos e resenhas dos textos propostos e. Apresentação de planejamento de aulas abordando diferentes conteúdos, possibilitando reflexões sobre a futura experiência profissional do aluno professor; f. Estudos dirigidos para a elaboração do projeto de trabalho final de curso.	
*11 horas de estudos supervisionados	
VII. Processos e critérios de avaliação	
A avaliação será formativa e emancipatória, observando-se a participação dos alunos durante os encontros presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem, em uma tentativa de compreender os efeitos das atividades completadas durante o curso e das experiências proporcionadas pelo professor responsável na aprendizagem das habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos. Em termos de assiduidade, será demandado que os alunos estejam presentes em 75% das aulas, seguido critérios estabelecidos pela Universidade Federal de Goiás (RGCG). Elencamos os critérios que serão utilizados para avaliar as atividades de avaliação:	

- Seu trabalho foi escrito/falado com coesão, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Você apresentou uma produção textual de qualidade com coerência e correção léxico-gramatical.
- Você cumpriu a tarefa no prazo estipulado. No caso de atividades em pares ou grupos, o critério a seguir substituirá um dos critérios acima.
- Você colaborou com seu professor e seus colegas na produção da tarefa.

Média final do semestre igual ou superior a 6.0 para aprovação.

-Planos de aula (lesson plans).....	3.0
-Seminário.....	3.0
-Mini testes de confirmação de leitura.....	2.0
-Relatório de estágio	2.0

Planos de aula (lesson plans): Uma semana antes de cada regência, os alunos deverão entregar um plano de aula (trabalhado no estágio 3) que precisa ser discutido com a professora. Cada aluno deverá procurar a docente para marcar um horário.

Seminários interativos em formato de diálogo: A sala será dividida em grupos, que ficarão responsáveis por liderar a discussão dos textos em classe, de maneira interativa, trazendo atividades que incitem a discussão dos tópicos. O ideal é evitar o formato palestra ou leitura e se concentrar em engajar os estudantes na discussão do tópico. Todos os outros estudantes deverão ler os capítulos designados e vir preparados para fazer perguntas e participar. A discussão dos textos do seminário deverá levar em consideração o período de observação na escola-campo.

Mini testes de confirmação de leitura: Ao início de algumas aulas serão dados testes surpresa para a verificação da leitura.

Relatório: explicações mais detalhadas e o modelo a ser seguido serão passadas posteriormente.

Participação: Significa frequentar todas as aulas, fazer leitura de todo o material requerido para cada encontro, contribuir e participar das discussões e atividades em sala de aula, mostrando domínio da totalidade dos textos. Espera-se que o estudante venha para sala de aula preparado, com suas perguntas e comentários sobre os textos (escrito). Caso aconteça algum imprevisto que faça com que você venha despreparado para a aula, é preferível que faça contato com o professor antes do início da aula do que deixar que se torne evidente no decorrer da mesma.

VIII. Local de divulgação dos resultados das avaliações

Sala de aula e Sistema SIGAA.

IX. Bibliografia básica e complementar

Bibliografia básica:

ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo, Papius, 1995.

GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, São Paulo, Atlas, 2007

LAVILLE, C e DIONNE, L. *A Construção do Saber*, Belo Horizonte, Artmed

LUDKE, M & ANDRE, M. E. D. *A Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U., 1986

GOWER, R et al. *Teaching Practice Handbook*. Heinemann. 1995.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman, 1991.
 HARMER, J. *How to teach English*. Essex: Longman, 1998.
 RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
 RICHARDS, J. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: CUP, 2002.
 WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers - A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
 UR, P. *A Course in Language Teaching*: Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

Bibliografia Complementar:

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the Language Classroom: an Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
 BROWN, H. D. *Principles of language teaching and learning*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, 1994.
 CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 1991.
 NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
 Leffa, V.J. *Professor de Línguas: Construindo a profissão*. Pelotas, Edut, 2001.
 Outros autores poderão ser incluídos no decorrer do semestre.

X. CRONOGRAMA:

Nº da aula	Conteúdo	C.H.	T/P
23/03	Apresentação do programa. Troca de experiências. Orientações para a realização do estágio supervisionado.	2h	T
Módulo 01: Multiletramentos e Multimodalidade			
06/04 a 25/05	<p>Bibliografia básica:</p> <p>RABONE, Neiva Pini. Empoderamento Do Aprendiz De Língua Inglesa Através Do Letramento Crítico, 2010.</p> <p>PAIVA, V.L.M.O. A www e o ensino de Inglês. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. v. 1, n1, 2001.p.93-116</p> <p>ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane. "MOURA, Eduardo (Orgs.)." <i>Multiletramentos na escola</i>. São Paulo: Parábola Editorial ,2012.</p> <p>COSCARELLI, Carla Viana & KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: Kersch, Dorotea Frank./ Coscarelli, Carla Viana./ Cani, Josiane Brunetti (Orgs.)</p>	10h	T

	<p>Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo, 2016.</p> <p>DIAS, Renildes & OLIVEIRA, Tâmara Lyz Milhomem de. “São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor”: outros tempos, novos letramentos. In: Kersch, Dorotea Frank./ Coscarelli, Carla Viana./ Cani, Josiane Brunetti (Orgs.) Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo, 2016.</p> <p>CANI, Josiane Brunetti & COSCARELLI, Carla Viana. Textos Multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: Kersch, Dorotea Frank./ Coscarelli, Carla Viana./ Cani, Josiane Brunetti (Orgs.) Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo, 2016.</p> <p>THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al Harvard Educational Review, Spring 1996; 66,1; Research Library.</p> <p>Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%20of%20Multiliteracies_New%20London%20Group.pdf</p>		
Módulo 02: Gêneros textuais e o ensino de Língua Inglesa			
01/06 a 29/06	<p>Bibliografia básica:</p> <p>01/06 – CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. Inglês como Língua Franca em sala de aula: sugestões didáticas. In: EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taísa Pinetti, GAMERO, Raquel (org.). Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a Educação Básica. Campinas: Pontes Editoras, 2014.</p> <p>- HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. Práticas Pedagógicas no Ensino de Inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (org.). Gêneros Discursivos e Multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas: Pontes Editoras, 2015.</p> <p>- SILVA, Renato Caixeta. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (org.). Gêneros Discursivos e Multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas: Pontes Editoras, 2015.</p>	10h	T

	<p>-SELVATICI, Vera Lúcia Carvalho Grade. Gêneros e letramento visual: uma proposta para o uso de imagens em atividades de escrita em ILE. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (org.). Gêneros Discursivos e Multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas: Pontes Editoras, 2015.</p> <p>MONTEIRO, Leila Maria Taveira. Multimodalidade na sala de aula de Língua Inglesa e aquisição lexical. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (org.). Gêneros Discursivos e Multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas: Pontes Editoras, 2015.</p>		
Módulo 03: Legislação que rege o ensino de língua estrangeira nas escolas regulares brasileiras			
06/07 a 20/07	<p>Bibliografia básica</p> <p>- Orientações Curriculares do Ensino Médio Linguagem, códigos e suas tecnologias</p> <p>- Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira</p> <p>Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf></p>	8h	T
20/07	Avaliação do curso.	2h	T
	Total:	32h	
Data	Jataí, 23 de março de 2018		
Professora de Estágio do Curso de Letras Inglês			

ANEXO 01:

Orientações para realização do Estágio Curricular Supervisionado III

O Estágio Supervisionado do Curso de Letras Inglês tem por base a Lei nº 11788/2008 (“Lei do Estágio”) e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, devendo ser realizado individualmente, observando as seguintes orientações:

- O (a)(s) estagiário (a)(s) deverá(ao) consultar, com antecedência, a escola onde pretendem estagiar, explicando seu trabalho à Direção e aos professores e marcando os dias e horários em que poderá(ao) estagiar, tendo em mãos os seguintes documentos individuais: 1) Carta de Apresentação (Ofício), em 1 (uma) via, assinada pelo professor supervisor dos estágios; 2) Termo de Compromisso de Estágio.

- O estágio 3 consiste na regência de 08 horas-aulas (1 hora-aula= 50 minutos), a serem ministradas entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, sendo obrigatório o cumprimento dessa carga horária em escolas da rede pública regular de ensino (municipal ou estadual). **Não será computada a regência de aulas em escolas de idiomas, em nenhuma hipótese.**

- Em função da regência de aulas a ser realizada durante o estágio, o aluno deve elaborar, um plano de curso e uma Proposta de Aula de Língua Estrangeira para cada aula a ser ministrada (lesson plan, estudado no estágio II), que deverá estar apoiada nas aulas observadas na escola campo de estágio e nas teorias da literatura da área. Esta deverá ser entregue ao professor responsável pelo estágio curricular **com uma semana de antecedência. Atraso na entrega deste documento acarretará em redução da nota destinada a esse instrumento.**

- O (A) estagiário (a) deverá produzir um Diário Reflexivo para cada aula ministrada, contendo as seguintes informações no cabeçalho: data; turma ou ano; período; número de alunos matriculados; número de alunos presentes; número da aula ministrada. Caso a aula seja dupla, deverá ser feito um único diário de toda a composição da aula. O conteúdo dos diários deve ter um teor essencialmente reflexivo, abordando focos do processo ensino e aprendizagem de língua estrangeira, tendo-se em vista um roteiro pré-sugerido (ver anexos). Para facilitar o trabalho do(s) estagiário(s) com os diários, recomenda-se que sejam feitas anotações gerais no momento final da aula, ressaltando aquilo que julgar mais importante, ou que mereça uma análise posterior mais detalhada, nos diários. Estes devem ser redigidos fora da sala de aula e imediatamente após a o mesma, pois as lembranças estarão mais presentes.

- Quanto ao procedimento dos estagiários na escola, o trabalho de regência de aulas deve ser feito com ética e discrição. Portanto, não é recomendável citar nomes de professores e alunos nos registros dos diários, a não ser que haja sua prévia autorização, por escrito. Assim sendo, podem ser utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos professores e alunos. Da mesma forma, não é permitido apresentar uma análise depreciativa das ações e comportamentos dos mesmos, o que não é o intuito do estágio. A tarefa do(a)s estagiário(a)s, durante as aulas, é conhecer uma amostra da realidade do ensino de línguas em sala de aula da escola regular, buscando analisá-la, compreender suas causas e efeitos e sugerir possíveis encaminhamentos, no intuito de contribuir para um aprimoramento do trabalho do professor que está abrindo sua sala de aula ao(s) (às) estagiário(a)s).

- O professor responsável pela disciplina irá assistir duas aulas de cada estagiário durante o semestre para critérios de avaliação e orientação.

- Por fim, o(a) aluno(a)-estagiário(a) deverá elaborar um Relatório Final de Observação de Aulas, contendo uma análise crítica do estágio realizado, tendo por base os diários reflexivos registrados. Tal análise deve constituir-se de um parecer crítico sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira observado em na regência de suas aulas que deve ser realizada à luz da literatura da área.

Roteiro de Fases de Reflexão nos Diários

—

Mapear (os fatos)→ *O que aconteceu na aula? O que o(a) professor(a) fez?* (descreva sua versão da aula, apresentando uma descrição geral dos fatos ocorridos);

—

Informar (os objetivos e resultados)→ *Qual foi o significado do ensino? O que o(a) professor(a) pretendia? O que conseguiu atingir? O que os alunos aprenderam?* (analise os objetivos e os resultados da aula);

—

Contestar (as causas) → *Por que o(a) professor(a) agiu assim?* (tente compreender e explicar o que levou o (a) professor (a) a agir como agiu);

—

Avaliar (a avaliação) → *O que você aprendeu? O que poderia ter feito de diferente?* (reflita sobre as alternativas de ensino possíveis para a aula e os encaminhamentos para uma prática futura).

—

Obs.: Os diários não precisam trazer as perguntas respondidas uma a uma; devem ser produzidos em formato de texto corrido, trazendo as reflexões sobre os focos acima. (Baseado em Bartlett, 1990; 1998 e em Wallace, 1991.)

ANEXO 02:

Lembretes importantes sobre o Estágio Supervisionado de Inglês

**** Documentos necessários para o estágio:**

- Caso tenha alguma dúvida, consulte a professora ou visite o site da PROGRAD/UFG (<https://prograd.ufg.br/p/7187-legislacao-diretrizes>) que mostra as novas resoluções e todos os formulários atualizados usados para estágio de todos os tipos na UFG (<https://prograd.ufg.br/p/7185-formularios>) .

*** Termo de compromisso**

- Você deve clicar no link <https://prograd.ufg.br/p/7185-formularios> no qual encontrará o item B.2 que mostra os formulários "Para estágio curricular OBRIGATÓRIO externo à UFG – Exclusivo para cursos de Licenciatura"; faça o download do “termo”; neste termo está escrito “Estudante da UFG realizando estágio curricular em Escolas/Instituições” no subtítulo.

- Orientações sobre o termo de compromisso (adaptado do site da UFG):

- 1 via deve ser arquivada na coordenação de estágio, outra destinada ao local do estágio e 1 para cada estudante;
- A UFG é sempre a última a assinar o Termo de Compromisso;
- O estágio somente será formalizado, reconhecido pela UFG e iniciado após a assinatura do Termo de Compromisso e Plano de atividades por todas as partes.

*** Plano de atividades:**

- Novamente, você deve clicar no link <https://prograd.ufg.br/p/7185-formularios> no qual encontrará o item B.2 que mostra os formulários "Para estágio curricular OBRIGATÓRIO externo à UFG – Exclusivo para cursos de Licenciatura"; faça download do “plano de atividade”.

*** Lista de frequência:**

- Mais uma vez, você deve clicar no link <https://prograd.ufg.br/p/7185-formularios> no qual encontrará o item B.2 que mostra os formulários "Para estágio curricular OBRIGATÓRIO externo à UFG – Exclusivo para cursos de Licenciatura"; faça download do “controle de frequência”.

**** Sobre os convênios com as escolas:**

-As seguintes escolas têm, com certeza, convênio com a UFG: Serafim de Carvalho, Marcondes de Godoy, José Feliciando, Isabel Franco, escolas estaduais (consta na lista de convênios como SEDUCE - Secretaria de Educação de Goiás - .

- Caso ocorra dúvidas em relação a outras escolas que possam ser conveniadas, siga as instruções a seguir: no site de convênios da UFG (<https://www.convenios.ufg.br/p/2454-instituicoes-conveniadas>) há uma planilha com todas as instituições que possuem convênio com a Universidade. A planilha está em **Estágios (Graduação)**.

Professora de Estágio do Curso de Letras Inglês

ANEXO L – Bibliografia da disciplina de Introdução aos estudos de linguagem

Introdução aos estudos da linguagem

Panorama geral dos fenômenos da linguagem e suas abordagens científicas. As concepções de linguagem. Os métodos da lingüística: língua, linguagem, texto e discurso como objetos de estudo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ILARI, R. O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3. p. 53-92.

MARTIN, R. *Para entender a lingüística*. São Paulo: Parábola, 2003.

NEVES, M. H. de M. *Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. RAPOSO, E. *Teoria da Gramática*. A faculdade da linguagem. Lisboa: Caminho, 1992.

SARFATI, G.; PAVEAU, A.-M. *As grandes teorias da lingüística*. Editora Claraluz, 2006.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à lingüística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

GRANGER, G.-G. *A ciência e as ciências*. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

LOPES, E. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1996.

WEEDWOOD, B. *História concisa da lingüística*. São Paulo: Parábola, 2002.

Disponível em: https://ingles.jatai.ufg.br/up/702/o/PPC_Letras.pdf?1431712586

ANEXO M – Quadro de símbolos usados na transcrição das entrevistas

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
1. Falas simultâneas	[[Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... B: mas eu não tive num remorso né' A: [mas o que foi que houve'' J: [meu irmão também fez uma dessas' B: depois ele voltou e tudo bem,
2. Sobreposição de vozes	[Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... E: o desequilíbrio ecológico pode a qualquer momento: acabar com a civilização [natural J: [mas não pode ser/ o mundo tá se preocupando com isso E./ (+) o mundo ta evitando/.../
3. Sobreposições localizadas	[]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.	... M: A. é o segu [inte' eu queria era:: A: [im] M: eh: dizer que ficou pronta [a cópia A: [ah sim] M: ela fez essa noite (+)/.../
4. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo .	Ver exemplos no item 5.

