Universidade Federal de Goiás – UFG

Anais do V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas

"CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS"

Organizadores:
Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira
Francisco José Quaresma de Figueiredo
Margarida Rosa Álvares
Elena Ortiz Preuss

ISBN: 978-85-68359-60-0

Goiânia, 21 a 23 de outubro de 2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Seção de Normalização CEGRAF/ UFG

C749a Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (5. : 2014 : Goiânia, GO)

Anais do V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 21 a 23 de outubro de 2014, Goiânia: construções identitárias de professores de línguas [recurso eletrônico] / organizado por Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira et al. [realização Faculdade de Letras UFG] – Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

431 p. : il.

ISBN: 978-85-68359-60-0

1. Linguística aplicada. 2. Construção identitária. 3. Formação de educadores. I. Título.

CDU 81.1

Catalogação na fonte: Carminda de Aguiar Pereira CRB1 2974 e Natalia Rocha CRB1 3054

Organizadores:
Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira
Francisco José Quaresma de Figueiredo
Margarida Rosa Álvares
Elena Ortiz Preuss

Gráfica UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Reitor:
Prof. Dr. Orlando Afonso Valle do Amaral
Vice-Reitor:
Prof. Dr. Manoel Rodrigues Chaves
PRÓ-REITORIAS
Graduação:
Prof. Dr. Luiz Mello de Almeida Neto
Pesquisa e Pós-Graduação:
Prof. Dr. José Alexandre Felizola Diniz Filho
Extensão e Cultura:
Profa. Dra. Giselle Ferreira Ottoni Candido
Administração e Finanças:
Prof. Dr. Carlito Lariucci
Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos:
Prof. Dr. Geci José Pereira da Silva
Assuntos da Comunidade Universitária:
Técnico de Laboratório Elson Ferreira de Morais

FACULDADE DE LETRAS

Diretor:
Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo
Vice-Diretor:
Prof. Dr. Jamesson Buarque de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação:
Prof. Dr. Pedro Carlos Louzada Fonseca
Coordenadora dos cursos de Letras: Português e Bacharelados
Prof. Dr. Jamesson Buarque de Souza
Coordenadora dos cursos de Letras: Línguas Estrangeiras
Profa. Dra. Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado
Coordenador do curso de Letras: Libras e Tradução
Prof. Ms. Hildomar José de Lima

COMISSÃO ORGANIZADORA DO V CLAFPL

Organização geral:
Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira (UFG)

COMITÊ CIENTÍFICO

Profa. Dra. Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa (PUC-SP)
Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann (UFPB)
Profa. Dra. Deise Prina Dutra (UFMG)
Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali (PUC-SP)
Profa. Dra. Inês Kayon de Miller (PUC-Rio)
Prof. Dr. João Antônio Telles (UNESP)
Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB)
Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani (PUC-SP)
Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira (UFG)
Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos (PUC-SP)
Profa. Dra. Tânia Regina de Souza Romero (UFLA)
Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez (UEL)
Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira (UFG)
Profa. Ms. Alexandra Almeida de Oliveira (UFG)
Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo (UFG)
Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss (UFG)
Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira (UFG)

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)
Profa. Ms. Margarida Rosa Álvares (UFG)
Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG)
Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende (UFG)

COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

PRESIDENTE: Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira (UFG)
Profa. Ms. Alexandra Almeida de Oliveira (UFG)
Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo (UFG)
Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss (UFG)
Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira (UFG)
Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)
Profa. Ms. Margarida Rosa Álvares (UFG)
Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG)
Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende (UFG)
REPRESENTANTES DISCENTES:
Pedro Henrique de Faria
Denise Freire Ventura
PROJETO GRÁFICO:
Mirela Adriele da Silva Castro

COMISSÃO NACIONAL

PRESIDENTE: Profa. Dra. Maximina Maria Freire (PUC-SP)
Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV)
Profa. Dra. Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa (PUC-SP)
Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)
Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali (PUC-SP) João Antônio Telles (UNESP)
Profa. Dra. Inês Kayon de Miller (PUC-Rio)
Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB)
Profa. Dra. Maria Cecilia Camargo Magalhaes (PUC-SP)
Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira (UFG)
Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP)
Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM)
Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos (PUC-SP)
Profa. Dra. Tânia Regina de Souza Romero (UFLA)

V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas

Universidade Federal de Goiás – UFG

Goiânia, 21 a 23 de outubro de 2014

"CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS"

COORDENAÇÃO DO EVENTO

PRESIDENTE: Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira (UFG)
Profa. Ms. Alexandra Almeida de Oliveira (UFG)
Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo (UFG)
Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss (UFG)
Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira (UFG)
Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)
Profa. Ms. Margarida Rosa Álvares (UFG)
Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG)
Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende (UFG)

REPRESENTANTES DISCENTES:
Pedro Henrique de Faria
Denise Freire Ventura

APRESENTAÇÃO

Estes anais referem-se ao V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), realizado em Goiânia, de 21 a 23 de outubro de 2014, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, um evento itinerante, promovido pelo Grupo de Trabalho *Formação de Educadores em Linguística Aplicada* da ANPOLL, que teve por tema "construções indentitárias de professores de línguas".

Participaram do evento estudantes, professores e pesquisadores de diversas línguas desta e de outras instituições de ensino e pesquisa do Brasil e do exterior. O evento teve por objetivo promover debates e reflexões acerca dos desafios de docentes e pesquisadores envolvidos com a formação de professores de língua materna, libras e línguas estrangeiras, numa tentativa de aproximação com investigadores estrangeiros, principalmente no âmbito latino-americano.

O Congresso proporcionou o contato entre pesquisadores, professores e alunos de graduação e de pós-graduação, bem como estimulou a interação e a troca de ideias e de experiências relativas ao ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula e no meio virtual.

Os trabalhos aqui publicados são alguns dos que foram apresentados durante o V CLAFPL e aprovados para publicação pelo Conselho Editorial. O conteúdo e a forma dos textos são de inteira responsabilidade de seus autores. Os textos estão organizados em ordem alfabética, considerando-se o título do trabalho.

Esperamos que estes anais possam contribuir para o aperfeiçoamento daqueles interessados em questões teóricas e metodológicas do ensino de línguas.

A Comissão Organizadora

PARA LOCALIZAR TRABALHOS OU AUTORES NESTE CADERNO VIRTUAL

Pressione, simultaneamente, as teclas Ctrl+F. Em seguida, digite o título ou parte do título do traballho, ou ainda, o nome ou parte do nome do autor que você deseja localizar

PARA VISUALIZAR O CADERNO EM TELA CHEIA

Pressione, simultaneamente, as teclas Ctrl+L

PARA AJUSTAR O ZOOM DE VISUALIZAÇÃO

Pressione, simultaneamente, as teclas Ctrl+Y

PARA MOVIMENTAR AS PÁGINAS

Use as teclas de navegação ou o botão de rolagem do mouse

SUMÁRIO

A FORMAÇÃO INICIAL DO GRADUANDO EM LETRAS A PARTIR DE SUA ATUAÇÃO NO PIBID: DESLOCAMENTO IDENTITÁRIOS, REPRESENTAÇÕES E O OUTRO LADO DA MOEDA 09
Ana Maria Santos Rocha, *Iza Carla Pereira*, *Marina Lopes Rocha dos Reis*, *Renan Felipe dos Santos Fernandes*, *Suely Aparecida Dias* e *Valdeni da Silva Reis*

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LETRAS 18
Valéria Campos Muniz

A PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS E A FORMAÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO 31
Ofliza Vieira Silva e *Thiago Augusto dos Santos de Jesus*

A PRESENÇA DO ESPANHOL NA MATRIZ CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES 40
Katia Celeste Dias Henriques

A TELECOLABORAÇÃO COMO UM RECURSO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS 49
Suelene Vaz da Silva e *Francisco José Quaresma de Figueiredo*

AÇÕES EXPLORATÓRIAS PARA ENTENDER QUEIXAS SÓCIO-AFETIVAS: PROFESSOR, PSICÓLOGO ESCOLAR E ALUNOS 59
Isabel Cristina R. Moraes Bezerra e *Carolina Apolinário de Souza*

ALUNO EM CENA: TEATRO E TÉCNICAS TEATRAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA 71
Valdeni da Silva Reis e *Renato César Prates Oliveira*

AS REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E CULTURA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA 79
Jossiane Carla Bernar Luviza e *Cibele Krause-Lemke*

CRENÇAS DE ALUNOS-PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE *FEEDBACK* FORMATIVO NO ENSINO DA ESCRITA 91
Isabela Lima Santos de Vasconcelos

CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE CULTURA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA 108
Paula Montenegro

CRENÇAS SOBRE ENSINO DE GRAMÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA 119
Mônica da Costa Monteiro de Souza e *Adriana Nogueira Accioly Nóbrega*

DA ADVERSIDADE NA ESCOLA-CAMPO À RESILIÊNCIA 132
Maura Regina Dourado

EFEITO BUMERANGUE: AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA UNIVERSIDADE À EDUCAÇÃO BÁSICA 146
Ormezinda Ribeiro e *Carmem Caetano*

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM VISTAS AO LETRAMENTO MULTIMODAL 159
Carla Cristina de Souza

IDENTIDADES AVALIATIVAS NA PRODUÇÃO ESCRITA ESCOLAR 170
Adriana Nogueira Accioly Nóbrega e *Adriana Rodrigues de Abreu*

IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES E RELAÇÕES SOCIAIS NO PIBID 187
Lilian Kemmer Chimentão

IDENTIDADES REPRESENTACIONAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESPANHOLA E PORTUGUESA 198
Lucielena Mendonça de Lima e *Mariana Cortez*

INTERAÇÕES CRIATIVAS NA EAD: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA E FERRAMENTAS DA WEB 2.0 210
Claudia A. Rodrigues Murta

INVESTIGANDO A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DO GÊNERO "CARTAS DE CANDIDATURA" PARA ACESSO AO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET/RJ 219
Antonio Ferreira da Silva Júnior e *Lilian dos Santos Ferreira*

LEITURAS DO MUNDO DA ESCOLA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO DENTRO DE UM PROJETO PIBID: DESVENDANDO COMPLEXIDADES E DESENHANDO POSSIBILIDADES DE AÇÃO 232
Angélica Araújo de Melo Maia

METODOLOGIAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM LÚDICA E INTERACIONISTA: UM ANSEIO DA COMUNIDADE ESTUDANTIL 244
Edivaldo Aparecido Mazolini, *Maria Salete Dias Antônio* e *Cassiana Emilia Nuerngerg*

MULTIMODALIDADE E GÊNERO GRÁFICO SOB A LUZ DA PSICOLINGUÍSTICA: UMA ABORDAGEM EXPERIMENTAL 258
Luane da Costa Pinto Lins Fragoso e *Erica dos Santos Rodrigues*

NÃO SÓ DE VERBO *TO BE* SOBREVIVE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: A IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID-INGLÊS EM DUAS ESCOLAS DO VALE DO JEQUITINHONHA 272
Valdeni da Silva Reis, *Isabel Cristina Otone de Ávila*, *Julien Valéry de Melo Araújo*, *Ana Maria Santos Rocha*, *Renan Felipe dos Santos Fernandes*, *Guilherme Fonseca Paula*, *Iza Carla Pereira*, *Lara do Nascimento Góes*, *Sueli Alves Oliveira Lima*, *Suely Aparecida Dias* e *Marina Lopes Rocha dos Reis*

NÃO SÓ DE VERBO *TO BE* SOBRE(VIVE) O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DAS EXPECTATIVAS E ANSEIOS DE DUAS PROFESSORAS E SEUS ALUNOS AO RECEBER O PIBID EM SUA SALA DE AULA 282
Valdeni da Silva Reis, *Guilherme Fonseca Paula*, *Lara do Nascimento Góes* e *Sueli Alves Oliveira Lima*

NARRATIVAS E REFLEXÕES: ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO 290
Delvânia Aparecida Góes dos Santos e *Maria Aparecida dos Santos*

O PROCESSO DE AUTONOMIZAÇÃO NO ACONSELHAMENTO LINGUAJEIRO 298
Eduardo Castro

O PROCESSO DE *TORNAR-SE* DO ALUNO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 308
Édina A. C. Bührer

O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR 322
Ana Karina de Oliveira Nascimento, *Elaine Maria Santos*, *Laudo Natel do Nascimento* e *Rodrigo Belfort Gomes*

PIBID UNESPAR: REFLEXOS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL 333
Adriana Beloti e *Renilson José Menegassi*

PRÁTICAS AUTORAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO A DISTÂNCIA 348
Márcia Pereira da Veiga Bucheb

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL 358
Fabiana Ramos

PRÁTICA EXPLORATÓRIA E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E DE ENTENDIMENTOS 368
Alessandra Melo, *Evellyn Juliane da Rocha Brandão*, *Beatriz de Castro Barreto* e *Ines Kayon de Miller*

PROFESSIONAL IDENTITIES OF TEACHERS IN THE PCN-EM: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS 384
Fernanda Ramos Machado

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE LETRAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A (TRANS)FORMAÇÃO DO HABITUS 392
Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

REFLEXOS DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO AMBIENTE DE SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA 402
Gisele da Cruz Rosa

RESISTÊNCIA E MUDANÇA NA PRÁXIS COLABORATIVA DO PIBID 414
Adriana Grade Fiori-Souza

A FORMAÇÃO INICIAL DO GRADUANDO EM LETRAS A PARTIR DE SUA ATUAÇÃO NO PIBID: DESLOCAMENTO IDENTITÁRIOS, REPRESENTAÇÕES E O OUTRO LADO DA MOEDA[1]

Ana Maria Santos ROCHA
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Iza Carla PEREIRA
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Marina Lopes Rocha dos REIS
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Renan Felipe dos Santos FERNANDES
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Suely Aparecida DIAS
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Valdeni da Silva REIS
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

RESUMO: A presente proposta está focada no desenvolvimento do projeto PIBID-Inglês intitulado "Não só de verbo *to be* sobrevive o ensino da língua inglesa" desenvolvido em duas escolas estaduais das cidades de Diamantina e Gouveia – MG. De modo mais específico, o trabalho pretende abordar as expectativas, os impactos, reflexões e angústias vivenciadas por alunos em formação inicial, bolsistas de iniciação à docência (ID) ao serem colocados em contato direto com a realidade da sala de aula de língua inglesa do ensino regular da rede pública. Para tanto, serão analisados os diários reflexivos escritos pelos alunos bolsistas sobre sua participação e desenvolvimento no projeto. A investigação está apoiada em construtos da pesquisação-colaborativa e em princípios e procedimentos da análise de discurso. A participação do bolsista no projeto tem se revelado como uma conflituosa e instigante experiência de precipitação de sua prática didática fazendo com que sua identidade e representações sejam continuamente (des)construídas e mobilizadas.
PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial; Professor de LI; PIBID.

ABSTRACT: This study is focused on the development of the PIBID-English Project entitled "The teaching of English Language shall not live by verb to be only" in two state schools in Diamantina and Gouveia – MG. Specifically, this work intends to analyze the expectations, the impacts, reflections and anxieties experienced by students in their initial teacher education (ID) as they are brought into a direct contact with the reality of a classroom in a public school. To do so, students' reflexive journals written about their participation in the project and its development will be analyzed. The research is supported by the collaborative action research constructs as well as in the principles and procedures of discourse analysis. The results indicate that the students' participation in the project provokes an intriguing precipitation

[1] Trabalho desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil.
[2] X será utilizado para preservarmos os nomes das escolas ou pessoas.
[1] Para mais informações, o documento está disponível em <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo.asp>. Último acesso em: 29 set. 2014.

experience from which their identities and representations are continuously (des)constructed and mobilized.
KEYWORDS: Initial Teacher Education; English Teacher; PIBID.

INTRODUÇÃO

Ao se pensar em uma profissão, muitas dúvidas vêm à cabeça. Assim, independente da escolha, dificilmente teremos a certeza de que se trata da decisão mais acertada e de acordo com nosso desejo. Tais dúvidas surgem desde os primeiros passos que damos em direção à nossa escolha, acompanhando-nos nos passos que damos em direção a um curso universitário. Neste momento, muitos se sentem confusos e inseguros com relação ao curso que irá frequentar. Todavia, é dentro da universidade que essas dúvidas podem ser dissipadas, com oportunidades reais de percebermos se realmente escolhemos o caminho certo, ou se optamos por algo que não nos satisfaz.

A escolha pela docência, como qualquer outra escolha profissional, nos traz, além de todas essas dúvidas, também a certeza da existência de muitos desafios que permeiam tal carreira. Contudo, a própria universidade pode se tornar um lugar onde podemos antecipar o encontro essencial com esses desafios, para (des)construir as bases de nossa escolha, sustentando ou não nosso desejo inicial. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES coloca o indivíduo, frente àquilo que ele encontrará em sua vida profissional, incluindo aí suas expectativas, frustrações, alegrias e angústias.

O presente trabalho aborda as expectativas, os impactos, as reflexões e as angústias vivenciadas por alunos em formação inicial, bolsistas de Iniciação à Docência (ID)-PIBID, ao serem colocados em contato direto com a realidade da sala de aula de língua inglesa (LI) do ensino regular da rede pública.

Iniciado em março de 2014, o PIBID/Inglês da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri intitulado "Não só de verb *to be* sobre(vive) o ensino da língua inglesa", foi formulado exatamente sob o desejo de desenvolver ações focadas em um trabalho colaborativo, envolvendo formação inicial e continuada do professor de língua inglesa contribuindo diretamente para a melhoria e reestruturação do processo de ensino-aprendizagem da língua em escolas regulares, tido comumente como infrutífero, ineficiente ou paralisado em estruturas descontextualizadas, como o famigerado "verbo *to be*".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção identitária de um graduando, vislumbrando e vivenciando a posição de professor de língua inglesa, com todas as alegrias e os impasses inerentes à profissão, é uma oportunidade singular que revela, entre outras coisas, o outro lado da moeda.

Deste modo, assumimos que nenhum curso de graduação, por mais sólido e bem intencionado que pareça ser, será capaz de causar movimentos identitários em seu sujeito em formação a ponto de prepará-lo a toda realidade que irá encontrar, se fomentado distante de tais realidades. Concordando com Leffa (2001, p. 350), vemos que,

> A formação de um professor de línguas estrangeiras, competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser completada num curso de graduação, por envolver aspectos linguísticos e políticos da natureza humana.

Como destaca Leffa (2001), uma sólida formação linguística e metodológica do futuro professor de línguas, não é simplesmente uma questão metodológica, mas, sobretudo, política. A construção de tal profissional é tida como complexa, pois, é permeada de conceitos teóricos e práticos, além de ser também formulada a partir da responsabilidade acerca da formação

crítica, fator de transformação de realidades, não apenas a sua própria, mas também daqueles tocados por sua prática pedagógica. Precisamos, segundo Reis (2012, p. 137),

> [...] compreender que a inscrição do sujeito numa LE vem carregada de novas vozes, conflitos e confrontos, novos questionamentos que irremediavelmente, trabalharão a constituição da subjetividade desse sujeito em novas identificações que provocarão nele deslocamentos, novas mobilizações não apenas em sua aprendizagem, mas em toda sua constituição identitária [...].

Para Maher (1998) o termo identidade é um fenômeno socialmente construído, essencialmente político, ideológico e em movimento constante, tendo a ver, portanto, como a pessoa compreende sua relação com o mundo em determinado tempo e espaço (NORTON, 2000). Dessa forma, o desenvolvimento da identidade só pode ocorrer a partir de uma relação intersubjetiva, na qual o homem em contato com o seu semelhante está inevitavelmente inserido em um processo contínuo de reconhecer a si mesmo como uma pessoa, sendo ao mesmo tempo reconhecido como tal em um dado contexto (GEE, 2001).

Beijaard et al. (2004) assinalam que a discussão acerca da formação da identidade do professor contribui para nosso entendimento e reconhecimento do que significa ser professor, nos dias atuais e em ambientes escolares que estão em constantes mudanças. Vemos, nesta direção, que a construção identitária do sujeito do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira se dá a partir de sua relação com a linguagem, com o ambiente à sua volta, com o outro e consigo próprio, em movimentos perenes e não estanques de (re)significação. Nesses movimentos podem ser flagradas suas representações que explicitam seu modo de ver a língua estrangeira e o modo como esta lhe constitui.

De acordo com Coracini (2003, p. 219), "[...] toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos".

Revuz (2002) ressalta que o envolvimento do sujeito com a língua estrangeira porta consigo um conflito entre o já conhecido (língua materna) e o novo. Nas palavras da autora,

> A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem, é ao mesmo tempo próxima e radicalmente heterogênea em relação a primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa de laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito. (REVUZ, 2002, p. 215).

Segundo Reis (2012, p. 121), o sujeito faz sua experiência de aprendizagem e vivência constituindo por inúmeros momentos em que o sujeito se reconhece no mundo do qual ele faz parte a partir de seu contato com o outro, e a tomada de decisão é guiada, pelo modo como esse sujeito é capturado ou não pela ação e o dizer que o rodeia.

Diante do estranhamento consigo mesmo e desse novo universo que engloba o ensino da língua inglesa, além dos conflitos e angústias presentes na vida de cada bolsista, destacamos ainda a conflituosa realidade do ensino das escolas públicas brasileiras. Que segundo Leffa (2011) é marcado pela criação de bodes, onde cada parte envolvida no ensino não se responsabiliza pelo seu papel, tornando assim uma bola de neve onde alunos culpam professores e vice-versa e ambas criticam o governo, fazendo com que cada dia o ensino da língua inglesa nas escolas públicas seja uma carnavalização.

Ocorre, portanto, um fracasso no processo ensino aprendizagem que de acordo com Vilson J. Leffa "há maneiras de ver este fracasso desde a criação de bodes expiatórios até a apoteose da carnavalização. A tentativa de criar bodes expiatórios é a mais primitiva" (p. 15). Esta "tentativa de criar bodes expiatórios" é o ato de querer culpar alguém, seja o aluno, o professor ou o governo.

Entendemos, no entanto, que, para que haja sucesso no ensino-aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, precisamos nos revestir de um desejo que ultrapasse as aparentes e gritantes dificuldades de nossas realidades, a fim de dominá-las e construir novas histórias de ensinar e de aprender esta língua. Esperar por uma mudança que não saia antes de nós mesmos, pode ser um dos motivos que faz a educação estagnar; não há culpados nem vítimas, mas há muito que mobilizar em nossas salas de aula de língua inglesa.

No decorrer do presente trabalho, veremos como podemos vislumbrar essas dificuldades, por meio das reflexões e práticas vivenciadas pelos Pibidianos, propondo, desta maneira, uma discussão que pode auxiliar os professores a aprimorar sua prática.

METODOLOGIA, CONTEXTO E PARTICIPANTES

Nosso *corpus* será analisado com base nas ressonâncias discursivas de Serrani-Infante (2001), que define que há ressonância quando certas marcas linguístico-discursivas se repetem, tendendo a construir um significado predominante. Logo, a análise será pautada no conteúdo dos enunciados e nos modos de enunciar que os constituem. Em outras palavras, investigamos o modo como os efeitos de sentido são produzidos, mobilizados e como ressoam para a constituição identitária do graduando em formação inicial bolsista ID-PIBID.

Serão analisados os diários dos dez bolsistas escritos de março a setembro de 2014, a partir de uma demanda do PIBID/Inglês da UFVJM.

ANÁLISE

Aluno de LI ontem, bolsista ID hoje, professor LI amanhã: outro lado da moeda!

Ao iniciar o Projeto do PIBID, os bolsistas foram instigados a refletir a seguinte questão: Por que o aluno começa no 6º ano encantado, curioso, atraído pela LI e termina resistente ao ensino da língua?

A partir de tal questionamento, os alunos foram levados a revisitar sua própria história de aprendiz de LI na escola pública, como forma de questionar a situação atual do ensino de LI no Brasil e sua futura ação como professores desta língua a lidar com expectativas de seus futuros alunos. Vejamos os relatos abaixo:

> 1.
> Minha experiência com a língua inglesa na Escola X[2] em Veredinha, **foi marcada por grande expectativa ao iniciar a 5ª série**. Era **algo novo e a esperança era aprender muito, saber falar, compreender letras de músicas e filmes.** E isso ocorreu no primeiro contato com o alfabeto, os números, saudações, o nome do material escolar, etc. Isso era extremamente empolgante, **mas com o passar do tempo a empolgação foi diminuindo, e as aulas não passavam do verbo To be, raramente tinha música ou *listening*, faltavam inovação**. Hoje vejo essa mesma realidade repetindo na casa onde moro, convivo com três adolescentes, e três realidades diferentes com a aprendizagem do inglês. Uma aluna estuda no Colégio X, está no Ensino Médio, odeia as aulas da língua inglesa, e reforça essa posição **dizendo que o inglês da escola, não a torne capaz de comunicar com outras pessoas.** [...] A outra aluna estuda na Escola X, 9º ano, relata que quando estava no 6º ano imaginava que fosse aprender inglês para compreender jogos, filmes e música; hoje ela percebeu que a realidade na escola é outra bem diferente, mas mesmo assim afirma ser apaixonada pelo inglês. O relato mais interessante é do aluno que estuda na Escola X, já que o mesmo ainda não tem contato com o inglês escolar, perguntei para ele o que espera do inglês ano que vem, já que vai estudar o 6º ano, **disse que está ansioso e afirma que já sabe muitas palavras**, ele é super viciado em jogos de Playstation, e disse que os jogos ajudarão com a língua inglesa. (AM)

[2] X será utilizado para preservarmos os nomes das escolas ou pessoas.

A vida escolar de todos os bolsistas ID foi marcada por duas visões diferentes em relação ao ensino da língua inglesa: a expectativa e a frustação. O contato com as supervisoras em suas realidades faz com que seja possível compreender que a situação vivenciada por eles, ainda se repete com tantos outros alunos.

Percebemos que a empolgação dos alunos com a aprendizagem de uma nova língua logo é perdida, pois o que se tem em mente no começo do aprendizado nunca ganha forma. A maioria dos alunos tem uma ideia de aprendizagem do inglês, como uma forma de se sentir incluído na sociedade, na qual a grande influência americana lança a músicas do momento, um filme de sucesso, a moda, as séries de TV e os jogos, tudo em inglês. Assim, o aluno tem em mente que ao ingressar no ensino-aprendizagem desta LE, ele será capaz de se comunicar, entender suas músicas, os jogos e os outros falantes nativos. Com a realidade de nossas aulas de inglês, porém, essa empolgação é perdida, pois o aluno se depara com um ensino fraco e quase que totalmente pautado na gramática. Vejamos os seguintes relatos:

> 2.
> Penso que isso acontece **porque o aluno pensa que a aula de inglês é só *speaking*. Quero falar inglês; quero aprender a cantar músicas em inglês, traduzi-las e ouvir inglês entendendo**. Quando percebem que aprenderão as estruturas que regem a língua, farão trabalhos e pesquisas escritos, provas e exercícios, passam a desanimar um pouco. (J).

Via constatação de tal frustração, podemos dizer que ocorre um fracasso no processo de ensino-aprendizagem da LI, que, de acordo com Leffa (2011, p. 15) pode ser visto "desde a criação de bodes expiatórios até a apoteose da carnavalização. A tentativa de criar bodes expiatórios é a mais primitiva", sendo ela referente ao ato de querer culpar alguém, seja o aluno, o professor ou o governo.

Há nos diários dos bolsistas vários dizeres que giram em torno da falta de interesse do aluno das escolas parceiras do PIBID, conforme relatos abaixo:

> 3.
> Pouco interesse da turma, didática que está sendo usada não está funcionando (...) Os alunos questionam e reclamam do por que estudar inglês. (R)

> 4.
> Podemos notar que os alunos perdem muito tempo e não se concentram na aula (maioria), com distrações e conversas paralelas. Baseado no texto "criação de bode", de Vilson Leffa, sugerimos a aplicação de uma dinâmica que desperte o interesse dos alunos, como a inserção de atividades lúdicas, artísticas e etc.(K)

É nesse cenário que entram os profissionais que fazem a diferença entre um bom ensino, atrativo e empolgante, e um ensino desestimulante e chato, pois muito dessa empolgação se deve a forma de ensino, ou seja, à metodologia do professor. O profissional faz uma grande, se não toda, diferença na vida de um aluno. Assim, sua formação pode fazer com que os alunos fiquem mais empolgados e interessados, mas pode também, fazer com que eles percam totalmente o interesse na disciplina.

Fazer com que as aulas de inglês sejam efetivas e atraentes não é uma tarefa fácil, mas procurar continuamente formas de fazer com que isso aconteça é sem duvida o diferencial entre "um bom professor" e "o professor já também desmotivado". Entendemos que é a partir dessa capacidade de fascinação que alguns profissionais possuem que surgem os professores que fazem a diferença na vida de seus alunos e que muitas vezes conseguem até arrancar as dúvidas que o aluno tem com relação a sua futura profissão. Acima de tudo, entendemos ser importante que o professor (re)encontre em sua escolha o prazer de ensinar, pois o aluno percebe quando o professor realmente gosta do que faz e isso produz frutos, sana dúvidas, redefine caminhos. Vejamos os relatos que se seguem:

5.
Creio que esta nova oportunidade **está me fazendo refletir mais sobre como será meu futuro como professor e de que forma poderei ajudar a melhorar a educação no meu país**. Segundo, porque acredito que com uma equipe nova, poderemos fazer muitas outras coisas diferentes. É mais **do que necessário se repensar a educação atual.** Quando o modelo escolar de ensino foi desenvolvido no Brasil, os estudantes viviam em uma realidade muito diferente. A escola deve-se modernizar, deve-se transformar para que, professores, alunos e coordenação pedagógica andem juntos, **sem um desvio temporal imenso como se vê hoje. E um dos passos para essa modernização é a inserção de professores novos, com propostas novas e maneiras diferentes de dar o mesmo conteúdo.** Só se moderniza com o que é novo. (G)

6.
Ao iniciar minha participação estava **cheia de expectativas, participava dos encontros com grande entusiasmo, mas algo aconteceu que me deixou um pouco frustrada, foi a minha primeira visita na escola**. Ao me deparar com a sala de aula superlotada e com alunos que falavam tão alto que não dava para ouvir o que dizia a professora, alguns sem nenhum respeito pelos colegas. Depois fui percebendo que **a professora conseguiu conduzir tudo muito bem, nenhuma tragédia aconteceu**. Graças a Deus! Fui percebendo também que havia algo que mantinha esses alunos mais calmos e **então cheguei à conclusão de que o ensino não é fácil, mas é algo maravilhoso quando se consegue chegar ao objetivo**. (SD)

7.
Como aluna de **licenciatura e não tendo uma experiência fixa em salas de aula, estou com um pouco de "frio na barriga" de como irei saber lidar com cada aluno e suas dificuldades e particularidades**. Mas posso dizer, com a elaboração de cada projeto e **do plano de aula e assistindo as propostas dos meus colegas, estou ainda mais ansiosa para logo ter uma participação mais ativa nas salas de aula e poder entender melhor e conseguir lidar com as dificuldades**. [...] **estou extremamente empolgada com essa nova fase de colocar em prática tudo o que desenvolvemos e aprendemos nas reuniões, nas elaborações e nas análises de classe**. Entrei no PIBID, achando que seriamos colocados direto em salas de aula para "dar aula" sem um planejamento necessário, e depois de entender que não é assim que os frutos acontecem, aprendi que para se ter um bom resultado, precisa-se antes ter uma boa base. (M)

8.
[...] **adorei esse primeiro contato direto com os alunos**, e nesse **ambiente percebi que minha timidez não me atrapalha, me senti muito à vontade**, mas por outro lado minha voz é muito baixa, quando eles conversam quase ninguém me escuta, **mas foi uma experiência ótima.** Tenho muitas dificuldades e limitações, **mas aos poucos todos os problemas e dificuldades ficam de lado e vejo apenas as coisas boas e as novas possibilidades e espero que cada vez mais esse ambiente seja de aprendizagem, conhecimento e que todas as angústias fiquem para trás**. (AM)

Observando os relatos dos Pibidianos, percebemos o empenho e, ao mesmo tempo, o medo de lidar com essa realidade desconhecida, mas tão 'falada' no imaginário atual de nossa sociedade. O bolsista G olha esse momento como a forma de refletir e repensar a educação brasileira, destacando a necessidade de mudança e o trabalho em pareceria com ambos os setores da escola.

No relato 6, SD deixa vir à tona seu choque inicial ao se deparar com a realidade da sala de aula com toda sua complexidade intimidadora: sala superlotada, alunos indisciplinados, desrespeito. Ao mesmo tempo em que SD se sentiu frustrada com a falta de entusiasmo dos alunos, e, o posicionamento da professora-supervisora, serviu-lhe de valiosa lição prática de que é possível organizar-se diante o caos, evitando "tragédias" e alcançando o objetivo anteriormente traçado. Também a bolsista M, no relato 7, ressalta o "frio na barriga," por medo de não saber lidar com a novidade e suas possíveis dificuldades.

O primeiro encontro dos Pibidianos de volta a realidade da escola pública, mas agora não mais como aluno, revela, de modo abrangente, a sala de aula como um ambiente dentro do qual obstáculos podem ser superados e o sucesso alcançado com o devido planejamento, como apontam os relatos 6, 7 e 8; não de forma simples ou descomplicada. Vemos, com isso,

que somente a partir da relação e da identificação com tal contexto será possível realizar um (futuro) trabalho transformador de realidades infrutíferas. Segundo Reis (2012), o sujeito faz sua experiência de aprendizagem e vivência se constituindo por inúmeros momentos em que se reconhece no mundo do qual faz parte; a partir de seu contato com o outro e de sua tomada de decisão e pela ação e o dizer que o rodeiam.

Com a participação no projeto, os bolsistas vivenciam expectativas, acertos e desilusões que surgem como sentimentos e experiências de sua futura carreira, mas antecipadas. Ao mesmo tempo em que esta vivência pode entusiasmar o bolsista ID, fazendo com que ele se envolva com a elaboração de ideias para aulas mais didáticas, ela pode também fazer com que o bolsista desista de sua escolha, a partir do momento em que ele se depara com os problemas reais de uma sala de aula. De um modo ou de outro, a iniciação à docência durante sua graduação será como um importante teste que guiará e sustentará sua decisão. Vejamos os relatos abaixo:

> 9.
> O projeto vem avançando muito e trazendo **grandes benefícios e esclarecendo muitas das dúvidas que nós alunos temos** em relação à sala de aula, como proceder, agir diante dos inconvenientes e como fazer para que as aulas sejam mais atrativas e não se tornem uma coisa chata para os alunos e desvie sua atenção prejudicando seu aprendizado e desenvolvimento com o correr do ano letivo. **Tem sido uma experiência de grande valia, pois nos dá uma visão de como é a sala de aula antes que entremos nela de forma definitiva fazendo assim, com que possamos refletir a respeito do que realmente queremos e tenhamos certeza de nossas escolhas**. (R)
>
> 10.
> **Este procedimento é de grande importância, pois a cada texto lido e a cada discussão feita, muitas são as ideias que começamos a imaginar para poder aprimorar nosso conhecimento e nos prepararmos para começarmos o nosso trabalho na sala de aula**. **O PIBID está sendo uma experiência única para minha carreira como estudante, pois vejo o PIBID como uma preparação de como será futuramente para mim o trabalho em uma escola.** (IC)
>
> **11**.
> Como **futura professora de ensino básico vejo no sucateamento das escolas públicas uma força para lutar por um ensino melhor e não para simplesmente me calar**. (L)
>
> 12.
> [...] podemos perceber o **quão importante é o programa PIBID, pois nos mostra como é na realidade o ambiente de trabalho do qual iremos fazer parte futuramente**, mas além de tentar melhorar as práticas de ensino, **o programa vem tentar sanar nossas duvidas e anseios com relação ao mundo docente, posso dizer que como aluno bolsista ID, estava bastante nervoso com relação à ida as escolas e ao mesmo tempo curioso, mas com a experiência pude perceber que é mais prazeroso que cansativo, visto que foi minha primeira vez, penso que como eu, todos os meus colegas se sentiram assim ao irem pela primeira vez, será que os alunos vão aceitar bem o programa PIBID? Será que conseguiremos atender aos anseios do programa e ajudar na melhoria do ensino nas escolas? Enfim, são sensações comuns a todos que se veem em frente a um desafio pela primeira vez. (R)**

Como os relatos acima nos indicam, a experiência antecipa a vivência profissional do bolsista, oferecendo-lhe tanto as situações, como as possibilidades de intervenção. A teoria é enfatizada, a metodologia delimitada, mas é na sala de aula que o 'outro lado da moeda' se dá a ver, acomodando ou não conceitos aprendidos, fortalecendo a decisão-formação do futuro professor.

Assim, a participação dos bolsistas no projeto tem se revelado uma conflituosa e instigante experiência de precipitação de sua prática didática, fazendo com que sua identidade de aluno e futuro professor seja (des)construída, mobilizada. As dificuldades vivenciadas nas salas de aula viram desafios a serem superados, e as razões ou incertezas de sua escolha pela docência, criam novos contornos. Nada deve ser, contudo, considerado definitivo ou imutável.

Projeto e Pibidianos apenas iniciam sua caminhada na qual começam a (se) vislumbrar (n)o outro lado da moeda.

CONCLUSÃO

No presente artigo, procuramos apontar e, brevemente discutir, as expectativas, os impactos, reflexões e angústias vivenciadas por graduandos na posição de bolsistas ID-PIBID inseridos na realidade da sala de aula de língua inglesa de escolas públicas da região de Diamantina/MG. Reafirmamos, por fim, que o referido programa incentiva a docência de forma ímpar, ao permitir que alunos de licenciaturas se deparem com esse mundo de forma prática e real: o outro lado da moeda, para além do que é visto nas teorias. O aluno pode, assim, aplicar, testar, experimentar seus conhecimentos teóricos "sentindo na própria pele" quais são os anseios e desafios que os professores de escolas públicas enfrentam atualmente. Ao mesmo tempo, o graduando tem a oportunidade de encontrar em um professor mais experiente um parceiro a lhe inspirar nesta caminhada. O professor-supervisor, por outro lado, tem a oportunidade de renovar seu posicionamento teórico e experimentar outras práticas. Todos ganham a partir da certeza de que não existem soluções simples ou receitas prontas para o sucesso da prática pedagógico do professor de LI. Deve haver, no entanto, planejamento, em meio a acertos, erros e novas tentativas.

REFERÊNCIAS

BEIJAARD, D. et al. Reconsidering research on teachers' professional identity. Teach. ***Educ.***, New York, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

CORACINI, M. J. F. A celebração do outro. In: CORACINI, M. J. F. **Identidade e discurso.** Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003. p. 197-221.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. In: SECADA, W. G. (ed.). **Review of research in education.** Washington, D. C.: American Educational Research Association, 2001. p. 99-125.

GIMENEZ, T. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. L. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.** Pelotas, 2001. v. 1, p. 333-355.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. L. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 115-138.

NORTON, B. Fact and fiction in language learning. In: **Identity and language learning –** Gender, ethnicity and educational change. Harlow, England: Longman/Pearson Education, 2000. p. 1-19.

REIS, V. S. Identificação e deslocamento identitário do sujeito aprendiz de uma língua estrangeira. **Intersecções**, edição 7, ano 5, n. 1, maio 2012.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI I. (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado das letras edições e livrarias LTDA, 2002. p. 213-230.

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LETRAS

Valéria Campos MUNIZ
Universidade Estácio de Sá

RESUMO: Neste trabalho, visa discutirem-se as representações dos alunos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa no campus da UERJ, São Gonçalo, e da Universidade Estácio de Sá acerca da prática como componente curricular. Para a realização dessa análise, foi feito um cruzamento de dados advindos de pesquisas recentes sobre o tema com a opinião de 42 estudantes dos últimos períodos do curso. Este estudo permitiu perceber que, apesar da evolução das pesquisas na área, muitos alunos ainda mantêm a visão de que o curso é teórico enquanto a profissão se aprende na prática, contudo, paralelamente, existe a percepção de que o estágio contribui para a formação da identidade profissional, além de possibilitar a transformação do conhecimento em prática. O estágio supervisionado favorece assim ao aluno a reflexão concernente à atividade docente em sala de aula, à produção de saberes para o exercício da profissão, possibilitando-lhe buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; prática como componente curricular; licenciatura em letras.

ABSTRACT: This article aims to discuss the representation of students of Bachelor in portuguese language on UERJ's campus of São Gonçalo, and on Estacio de Sá university about the practice as a curriculum component. For this analysis, it was made an intersection using data from recent research on the subject with the opinion of 42 studentes in the final periods of the course. This study allowed us to realize that, despite of the evolution of the research in the area, many students still hold the view that the course is theoretical while the profession is learned in practice, however, parallel, there is a perception that the stage contributes to the formation of professional identity and enable the transformation of knowledge into practice. The supervised training thus favors the students reflection concerning the teaching activities in the classroom, the production of knowledge for the profession, allowing him to seek new didactic and methodological ways of promoting the teaching-learning process.
KEYWORDS: teacher training; pratice as a curriculum component; degree in letters.

INTRODUÇÃO

No curso de Licenciatura em Letras, o estágio supervisionado é considerado a parte prática: momento de observação da atividade docente em sala de aula, vivência profissional. Acredita-se que essa oportunidade proporciona um deslocamento da concepção do estagiário, acostumado a uma sala de aula, para a do profissional de seu futuro campo de atuação. Desenvolve-se um olhar crítico, na medida em que se é observador, sobre o exercício da docência, com todos os desafios concernentes à profissão.

Essa realidade, por vezes, leva o licenciando a perceber o equívoco de sua escolha e, mesmo sem definição de qual caminho a trilhar, ter consciência de que o magistério não é decisão acertada, concluindo o curso apenas para a obtenção do título superior.

Essa pesquisa ocorreu em duas instituições de ensino: uma particular e outra pública. Independentemente do tipo de instituição, a disciplina Estágio Supervisionado tem carga horária prática (na escola) e teórica (na universidade), o que permite não só a observação do fazer docente, mas também a discussão em sala de aula dos apontamentos advindos das horas campo.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO

Na instituição de ensino pública, possibilita-se o debate, conforme será discutido mais adiante, mas, infelizmente, na instituição particular, verificou-se que o horário da aula é fictício. A docente atende os alunos nos intervalos de outras aulas, a fim de prestar orientação de como redigir o relatório e preencher os anexos (documentos que comprovam a observação). Perde-se, portanto, a oportunidade de unir teoria e prática, ficando a observação apenas um pouco diferenciada do tempo em que o licenciando era aluno, uma vez que ocorre uma mudança de ponto de vista, mas não uma reflexão orientada. Ou seja, o estágio resume-se à confecção do relatório, quando a sala de aula deveria ser o *lócus* de diferentes aprendizagens acerca dos saberes docentes, constituindo-se num contexto reflexivo sobre

> as disciplinas (conteúdos a serem ensinados), os saberes curriculares (programas das disciplinas), os saberes profissionais (das ciências da educação), os saberes da experiência (produzidos no cotidiano) e os saberes culturais (relativo à cultura do professor). (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 216).

Esse espaço privilegiado entre teoria e prática contribui para que os discentes troquem anseios, dúvidas, aflições, informações acerca do fazer docente, percebendo o que apreciam, condenam e o por quê. A sala de aula também configura ambiente em que se tem a cumprir uma ementa curricular, constituindo o estágio num campo de conhecimento em que se deve ultrapassar a aplicação prática da teoria, ou mesmo a reprodução de metodologias, valorizando-se os saberes da experiência articulados aos saberes curriculares.

Cabe ressaltar, portanto, a importância de o discente compreender que além dos saberes teóricos outros se fazem necessários e constituem a personalidade do professor. Dado que o magistério é um trabalho que envolve pessoas, é inevitável incorporar ao exercício da profissão um saber personalizado e situado, que não se ensina, mas se adquire no fazer diário. Talvez, por isso seja comum ouvir-se dizer que a faculdade não prepara para a vida profissional.

É fato que o dia a dia de uma sala de aula, com toda a sua dimensão, não pode ser repassado para o aluno estagiário, mas o preparo advém do conteúdo absorvido durante o curso, que somado à personalidade docente, torna a prática responsabilidade de cada um. Se a sala de aula é ambiente de improvisação e de formação contínua, fundamental se faz ao estagiário perceber que optar pela profissão do magistério significa construir e mobilizar diferentes conhecimentos ao longo de toda sua carreira, constituindo a universidade o início de um aprendizado que ultrapassa o conhecimento adquirido com o diploma.

Não há dúvida de que "o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo" (RAYMOND; TARDIF, 2000). Embora parte do conhecimento advenha da própria imersão no ambiente de trabalho durante toda a vida como aluno; no curso de licenciatura, o estagiário apreende informações teóricas necessárias para o exercício da profissão, mas que, como em qualquer outra área, não são suficientes para o desenvolvimento das competências e habilidades no dia a dia escolar. Parte do saber necessário para se ministrar uma boa aula é adquirido de forma progressiva, fazendo com que, inevitavelmente, aconteça uma simbiose entre a atividade laboral e o indivíduo, aflorando essa mescla no exercício da profissão.

Cabe ressaltar que a identidade em sala de aula também é condicionada pelas normas, currículos e programas da instituição onde se trabalha, cujas exigências podem não só contribuir para o desenvolvimento do profissional, como também acomodá-lo, tornando o seu fazer diário mecânico e desinteressante.

O ambiente escolar, hoje em dia, é muitas vezes desgastante, exigindo do professor a reelaboração do saber específico da sua área, a fim de adaptá-lo aos diferentes grupos com os quais trabalha. Desse modo, conforme coloca Tardif (2002), o professor também é ator capaz

de produzir um saber-fazer proveniente de sua prática, sendo autor competente de conhecimentos a serem somados aos da sua formação universitária. Entretanto,

> enquanto persistir a visão de professores como uma mera peça de engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificada em função de planos realizados centralizadamente, as instituições dedicadas à sua formação manterão um modelo de formação como "adequação", na qual mais que formação busque-se 'conformação'. (RAMOS, 2001, p. 26).

A formação inicial deve fornecer ao futuro docente condições de criar metodologias e exercícios em conformidade com o público alvo, livrando-o da dependência do livro didático. Essa capacidade epistemológica deve ser valorizada por aqueles que atuam nos cursos de licenciaturas, a fim de que seja incentivada autonomia intelectual e não apenas reprodução de saberes. Esse aspecto investigativo, de pesquisa, precisa ser suscitado, principalmente, nas aulas de estágio, para que os alunos assumam a função de protagonistas de sua própria prática.

Observar aulas de forma passiva, produzir relatório, que comprove o estágio realizado, pode até aproximar o discente da realidade escolar, com todos os desafios que lhe dizem respeito, conforme acontece na instituição de ensino particular, objeto desta pesquisa, mas sem de fato tornar o processo "ensino-aprendizagem concreto e autônomo", como está proposto no parecer CNE/CP 28/2001. O estágio concebido como aplicação de teoria, na visão "aplicacionista" de Tardif (2002), pode transparecer a visão de inadequação dos conhecimentos na prática, fazendo com que vários alunos não se sintam preparados ou seguros para atuarem em sala de aula, como será visto mais adiante no levantamento das representações dos alunos a respeito do estágio supervisionado.

O estágio é a bem dizer culminância de um processo, o momento esperado pelo licenciando de ir a campo, de se libertar da carga teórica e vivenciar a profissão. A possibilidade de transitar na escola e na universidade durante um mesmo período de tempo permite ao educando um intercâmbio natural de saberes provenientes da teoria e prática. Entretanto, ideal seria que, ao longo do curso, a teoria, que embasa o conhecimento do professor, capacitando-o para o desenvolvimento do "saber-fazer", tivesse a prática como norte do ensino, a fim de que o discente fosse despertado para o sentido das teorias aprendidas, com o propósito de, mais tarde, quando em sala de aula, poder transformar esse conhecimento em algo significativo para seu aluno. Essa perspectiva, se trabalhada desde o início do curso, permitiria desenvolver no licenciando características de pesquisa.

Um trabalho investigativo tem o mérito de fornecer ao licenciando habilidades para, num processo contínuo de reelaboração do conhecimento, ele mesmo vir a produzir o próprio material. Não se deseja discutir aqui o mérito do livro didático. A questão é que nem sempre o livro a que o profissional terá acesso será o adequado para a sua turma, portanto é necessário que ele sinta-se capaz para elaborar propostas de ação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, entre alguns dos objetivos elencados, almeja-se que os alunos estejam preparados para:

> Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
> Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam, em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
> Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos [...];
> Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.

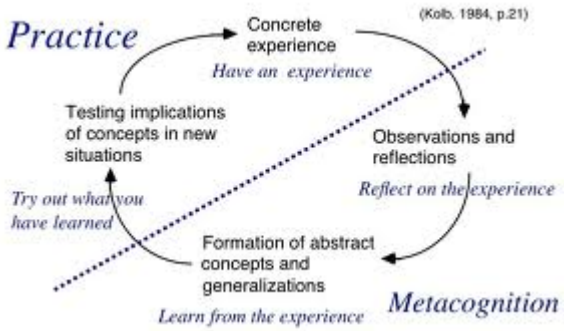
Para atingir essas competências, o docente necessita de conhecimento específico, a fim de problematizar a realidade escolar/social. A transferência, ou melhor, a transformação da teoria em prática, no entanto, não é automática. Excelentes pesquisadores são, por vezes, péssimos professores. Deve-se, portanto, insistir no exercício, ao longo do curso de licenciatura, de uma prática reflexiva, "em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm e não a ditam" (PERRENOUD, 1999). Possibilitar aos educandos desenvolver competências significa dar condições a eles, segundo este autor, de mobilizar capacidades e conhecimentos em situações reais, completando-os, numa proposta de pedagogia ativa e cooperativa (idem, 2000).

Conforme proposto na Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, "a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio desarticulado do restante do curso; devendo estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor", de modo a promover uma "perspectiva interdisciplinar, visando à atuação em situações contextualizadas". Assim, deve existir um movimento dialético entre esses dois eixos — teoria/prática —, que não os insira em pólos distintos, mas os conjugue num espaço de interlocução de saberes necessários à prática docente, unindo o "conhecimento disciplinar às situações de vida, lutando contra a tentação da escola de ensinar por ensinar" (PERRENOUD, 2000).

A perspectiva do estágio como prática também traz o entendimento de oferecer ao aluno metodologias que o auxiliem no dia a dia. Dessa forma, ações como ministrar uma aula para a turma, produzir exercícios, analisar livros didáticos, fazer planejamento, entre outras atividades de microensino, na medida do possível, servem para reproduzir situações de sala de aula, a fim de despertar o olhar para as competências do fazer docente. Espera-se com essas ações discutir a prática, numa atitude reflexiva, com o propósito impulsioná-los a validar abordagens pedagógicas a partir das situações vivenciadas.

Embora o estágio seja concebido eminentemente como atividade prática (momento de observação em *lócus* da prática pedagógica), ele também é teoria, conforme já dito, que conjugada à prática, permite sua utilização na tomada de decisões, constituindo-se numa práxis, num movimento de retroalimentação, como proposto por Donald Schön:

1-Donald Schön



Embora Schön valorize o conhecimento tácito em detrimento do escolar (DUARTE, 2003, p. 620), não há dúvida de que a instrumentalização para o exercício da profissão advém do conhecimento científico/teórico/acadêmico (idem, p. 607). Para que o docente tenha condições de refletir-na-ação (SCHÖN apud DUARTE, 2003) será necessária teoria para ancorar essa reflexão. Ou seja, para descobrir a melhor maneira de transformar o conteúdo proposto no currículo num conhecimento prático, que, ao mesmo tempo em que faça sentido

para a realidade do discente, constitua-se num saber inerente à própria disciplina, ele próprio necessita conhecer a teoria e ter competência para fazer uso dela.

Ao longo da profissão, ocorre uma mescla entre o conhecimento tácito, adquirido com a prática, e o teórico obtido na universidade, que, em contato com o conhecimento de mundo, pessoal e cultural do docente, comporão o alicerce da identidade profissional que refletirá na metodologia de ensino. Assim, o processo de formação docente deverá ser contínuo, a fim de que essa identidade esteja em sintonia com as mudanças operadas na sociedade.

Conforme Pimenta e Lima (1994, p. 10), há um mito entre alunos e professores de valoração do binômio teoria/metodologia, que faz com que o governo invista em curso de capacitação, acreditando que as falhas no ensino decorrem da insuficiência da técnica ou do método. Ainda segundo as autoras, "está em movimento o ciclo de uma pedagogia compensatória, re-alimentada pela ideologia do mito metodológico" (idem), de desenvolvimento de habilidades e competências.

Não se discute a validade das políticas governamentais que desejam empoderar o professor, principalmente aqueles já há muito distantes de sua formação inicial. Entretanto, há uma lacuna entre o que se aprende nos cursos de capacitação, em termos de teoria e metodologias que incrementam a práxis docente, e a sala de aula, na medida em que muitos professores não conseguem transformar esse conhecimento em realidade para o aluno. Falta uma formação na e para a prática, por intermédio de uma prática reflexiva.

Do ponto de vista profissional, é fato que a formação contínua é exigência em muitas áreas, principalmente nas relacionadas ao conhecimento. Exercer uma profissão requer atualização e no magistério não é diferente. Contudo, de maneira geral, o docente, ao participar de um curso de atualização, aprende novas teorias e leva para a sala de aula terminologias inovadoras, a fim de se dizer atualizado, mas o que se verifica são velhos dizeres com novas roupagens, ou ainda, uma profusão equivocada de teorias, que não se traduzem em avanço para o aprendizado discente.

A concepção de que a melhoria na qualidade do ensino está praticamente apoiada na qualificação docente é senso comum. Há uma tendência em não se considerar aspectos políticos, sociais, econômicos e históricos, ao se enfatizar o aspecto prático da formação do professor. Nas universidades em que esta pesquisa ocorreu, verifica-se, na instituição de ensino particular, cujo curso é concluído em três anos, que o estágio começa a partir do quarto período; e, na instituição pública, a partir do quinto período, tendo o curso um total de quatro anos. Essa divisão vai ao encontro do proposto na Resolução CNE/CP 1/2002, constituindo-se a formação teórica em pré-requisito para o exercício da docência.

Essa divisão, entretanto, não é empecilho para as disciplinas dialogarem entre si, uma vez que a formação docente deve ser um processo construído ao longo do curso de Licenciatura. Trabalhar a teoria com um olhar voltado para a prática favorece uma fundamentação teórica que possibilita criação e inovação. Para se propor exercícios, descobrir novas metodologias, que fujam da tranquilidade de outrora do quadro negro e giz, e façam sentido num mundo tecnológico, em que as informações têm a validade do agora, o futuro profissional tem de se sentir seguro para construir e reconstruir conteúdos, tornando-os acessíveis. Tal atitude conferirá significado às teorias, ao mesmo tempo em que colaborará para que essa experiência sirva de modelo para sua identidade pessoal.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

A docente da instituição de ensino particular das turmas, em que o questionário foi aplicado, informou que não desenvolve nenhum trabalho em sala de aula, uma vez que os alunos têm sobrecarga de horas campo, de 132 a 154 horas, dependendo do período, perfazendo um total de 420 horas, nos três períodos. Assim, no horário da aula, os alunos

aproveitam para cumprir as horas de estágio, porque muitos trabalham durante o dia. Como já dito, perde-se a oportunidade de exercitar a reflexão, conjugando teoria e prática.

Na instituição de ensino pública, o estágio tem um total de quatrocentas horas entre teoria e prática. A professora, que fez parte da pesquisa, informou que desenvolve atividades em sala de aula com boa adesão dos alunos, sendo esta por interesse de aprendizado ou para computar presença. Os alunos não são avaliados somente pela confecção do relatório como na outra instituição. Este compõe uma das quatro notas do período. Os alunos, além do relatório, têm de desenvolver três projetos, entre oficinas, planejamento, produção de material, e apresentar para a turma em forma de seminário.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS POR INSTITUIÇÃO

Instituição pública

O estágio é visto por 71% dos alunos como teórico/prático, por 19% como prático e por 10% como teórico. Esses dados, portanto, não confirmam a percepção apontada pelos estudiosos do estágio ser preponderantemente prática instrumental. Mas como a pesquisa foi realizada por intermédio de questionário, não se pode dizer se a relação teoria e prática se confirma pelo fato de o estudante dividir espaço e tempo entre a escola e a universidade.

No tocante à atitude do aluno em relação ao estágio, menos da metade, 45%, disse ter atitude investigativa, predominando a visão do estágio como disciplina a ser cumprida. Isso, contudo, não endossa a resposta da questão 15, já que 55% disseram que no estágio se privilegia a formação reflexiva, e 45% a formação técnica. Esse desvio pode revelar que a formação reflexiva, na verdade, se dê apenas em virtude da observação, não havendo a concepção do estágio como momento de produção de conhecimento, espaço de reflexão e análise das experiências coletadas na escola, conjugando-as ao referencial teórico proporcionado pelo curso.

Os alunos, de maneira geral, consideram o curso teórico, sendo a profissão aprendida no dia a dia. Esse posicionamento é endossado pela outra pergunta, "se o curso prepara para entrar em sala de aula", à qual a maioria respondeu negativamente, mas, sem contudo, surpreender, pois é inerente ao novo trazer insegurança. As respostas confirmam o que estudiosos do assunto falam a respeito, contudo, tal visão não é restrita aos cursos de licenciaturas. Em qualquer profissão, o aluno, ao sair da faculdade, tem muita teoria, mas pouca prática, não se sentindo seguro nem preparado, na maioria das vezes. O ponto relevante deve ser outro. O aluno tem de ter embasamento para acompanhar o exercício da profissão escolhida, enquanto a experiência advirá da prática, naturalmente. Conforme Pimenta e Lima:

> o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 16).

A segurança para preparar o próprio material é outro fator interessante. Mais da metade, 55%, se sente inseguro para tal tarefa, quando a resposta deveria ser afirmativa, uma vez que 77% apontaram que a fundamentação do curso é teórica. A insegurança, portanto, transparece a distância entre as disciplinas estudadas e a realidade em sala de aula, embora apenas 55% tenham respondido afirmativamente quanto a isso. A teoria, ao ser tratada de forma proeminente como ciência, sem a prática como norte, deixa o aluno desconfortável para transformar esse arcabouço teórico em conteúdo que faça sentido para um aluno do ensino básico ou médio, cujas exigências são outras.

87% dos alunos gostariam de aproveitar as aulas de estágio para produzir material didático, reforçando o conceito prático que se tem do estágio, além de reafirmar a falta de segurança levantada no parágrafo anterior a respeito da produção do próprio material. Ou seja, há uma necessidade de se desenvolver habilidades que deem suporte ao fazer docente. As aulas, contudo, podem ser críticas e reflexivas, contribuindo para a elaboração de material, representando mais do que um "modelo de aula".

Praticamente todos os alunos afirmaram que a experiência discente, acumulada durante toda a vida como aluno, é determinante na modelagem de sua identidade. Ou seja, tende-se a reproduzir modelos, pelo menos na fase inicial da profissão, o que justifica a concepção do estágio como espaço de saber "reflexivo e investigativo" (PIMENTA; LIMA, 2005/2006), numa perspectiva que permita ao discente compreender a realidade e adequar sua práxis. Infelizmente, verifica-se que a grande maioria não muda sua concepção anterior acerca do ensino e tende a reproduzir práticas vivenciadas no início da vida profissional.

Mais da metade dos alunos, 65%, respondeu que o estágio contribui para a formação da identidade docente. Isso pode ter duas causas: boas práticas observadas poderão vir a ser reproduzidas e o estágio pode representar espaço de interlocução de saberes. A mesma parcela afirmou que o estágio ajuda a transformar o conhecimento em prática, uma vez que é o momento da aproximação entre teoria e realidade, o que não quer dizer segurança para preparar o próprio material, conforme já visto.

Para os outros 35%, o estágio é disciplina a ser cumprida, não servindo de motivação para sua formação, além de não constituir em instrumento para se trabalhar a teoria em sala de aula. Possivelmente, a razão não estaria associada a falhas na disciplina, pois a representatividade é baixa, residindo talvez o quantitativo no desinteresse do aluno.

Um número ainda mais expressivo, 71%, afirmou que o estágio colabora para o exercício da profissão, enquanto 81% destacam a importância do curso de Licenciatura no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. Ou seja, de maneira geral, a formação do professor revela-se positiva no tocante ao desenvolvimento dos saberes experienciais. É o início da mobilização e transformação dos saberes adquiridos ao longo do curso.

O exercício do magistério exige a ativação de variados saberes que têm como denominador comum o conhecimento inerente à profissão. Essa profusão de saberes desmitifica o lugar central da teoria, fazendo com que 68% dos participantes relatassem a necessidade de uma instrumentalização técnica. Mesmo com o condicionante integralizador do conhecimento teórico, 61% não sabem como atuar colaborativamente para reverter a situação dos que ainda se encontram à margem dos benefícios advindos da proficiência em sua própria língua.

E para finalizar, quase metade dos entrevistados, 45%, afirmou se privilegiar a formação técnica no estágio, e 55% a formação reflexiva. Essa aparente dicotomia expõe o caráter idiossincrático do saber docente. Ao mesmo tempo em que, no estágio, se desvenda informações relativas à rotina e prática do construto da profissão, permite-se também "perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor" (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Instituição particular

A fim de não tornar a análise repetitiva, serão mencionados apenas os dados desviantes dos da instituição pública e que sejam significativos.

Mais da metade dos alunos, 64%, sente-se preparada para entrar em sala de aula, diferentemente do que ocorre na universidade pública. Essa diferença revela-se interessante, pois seria de se esperar justamente o contrário. Como na instituição particular não ocorre reflexão crítica sobre as atividades desenvolvidas na escola, os discentes têm apenas uma

visão aparente do saber-fazer docente, ficando a sensação de ser o diploma suficiente para o exercício do magistério.

Para 66%, o estágio não apresenta atividades e conteúdos distanciados da realidade escolar, o que é interessante, na medida em que essa disciplina se resume à elaboração de relatório. Talvez, por isso o aluno tenha essa impressão.

Em relação à contribuição do estágio para a formação da identidade profissional, embora mais da metade, 65%, tenha respondido afirmativamente na instituição pública, na particular o quantitativo gerou em torno de 91%. Esses alunos estão no terceiro e último período do estágio. A possibilidade de observar diferentes professores, trocar informações com outros alunos da disciplina, conjugar formação científica e profissional, colabora, ainda que de forma incipiente, já que não há discussão em sala de aula, para o desenvolvimento de competências sobre o saber-fazer.

Praticamente todos os alunos afirmaram que o estágio ajuda a transformar o conhecimento em prática, permitindo a construção do saber-fazer docente. Essa disciplina é a única, durante o curso, que permite ao discente observar a teoria trabalhada na prática, levando-os a refletir sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, reforçando a necessidade de uma atuação consciente.

Como, para eles, o curso é teórico e a profissão se aprende na prática, quase a totalidade gostaria de que fosse proporcionada uma didática prescritiva e uma instrumentalização técnica do fazer docente. Os discentes sentem a necessidade de "encontrar estratégias de mediação, de adequação do discurso científico ao contexto pedagógico, dado que a capacidade de adequação passa pela tomada de consciência das incompatibilidades de perspectivas entre o discurso científico e o discurso pedagógico" (FONSECA, 2001, p. 24). Como a promoção da reflexão não ocorre ao longo do curso, justifica-se esse quantitativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foram abordadas questões relativas à prática de ensino no curso de licenciatura em Letras. No percurso formativo do professor, estão envolvidas questões relativas ao exercício do magistério e ao campo acadêmico de formação, constituindo a disciplina estágio supervisionado como o *lócus* do desenvolvimento de habilidades, que permitam ao discente, por intermédio de uma visão crítico-reflexiva, uma formação distanciada da visão conteudista de acúmulo de saberes.

A disciplina pressupõe uma interface entre teoria e prática e conforme Tardif (2002), os saberes oriundos das universidades devem comungar com os saberes extraídos da e na prática docente. Ainda segundo o autor, os saberes do professor devem constituir objeto de pesquisa na universidade, a fim de fundamentar nova epistemologia em sua formação.

Na análise dos questionários, confirmou-se o olhar que se deve ter do estágio, teórico/prático, mesmo que o viés teórico não seja bem o indicado pelos estudos na área. Os alunos, de maneira geral, não se sentem preparados para entrar em sala de aula nem para preparar o próprio material, apesar da base teórica fornecida pelo curso.

Embora em outras áreas, os alunos também não se sintam preparados para atuar na profissão; no magistério, deveria ser um pouco diferente, uma vez que o curso de licenciatura oferece disciplinas pedagógicas voltadas para o exercício em sala de aula. Apesar de haver preocupação com essa questão amparada em lei; na prática, o discente continua se formando sem saber como trabalhar a língua portuguesa, de modo a reverter as estatísticas sobre a ineficiência da escola em fazer com que o aluno termine o ensino médio lendo e escrevendo razoavelmente.

O problema é recorrente. A falta da valorização do trabalho docente, que faz com que o professor orientador tenha carga horária exaustiva, impede-o, muitas vezes, de ter uma prática reflexiva e crítica que sirva de modelo para a formação da identidade discente.

Conforme dados do INEP a respeito do SAEB (2007, p. 15), a experiência do professor é um atributo para explicar o desempenho dos estudantes nas provas, sendo apontado pelo estudo que quanto mais inexperiente o professor, pior o desempenho dos alunos. Isso vem a confirmar a importância de as disciplinas serem tratadas de forma interdisciplinar durante o curso.

Como o estágio é orientado por um professor, isso torna a disciplina uma espécie de treino, um laboratório, em que o aluno refletirá sobre os conteúdos aprendidos, na prática. A atitude do aluno também é fator a somar na transformação que se deve operar na forma como o estágio supervisionado é visto, passando de crédito a ser cumprido, para momento de pesquisa, de investigação. Dessa forma, indispensável na formação do futuro professor, o estágio favorece o construto de saberes que dialogando entre si, superam a visão fragmentária da teoria ao longo do curso.

REFERÊNCIAS

BIONDI, R. L.; FABIANA, F. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes:** uma análise em painel dos dados do SAEB. Brasília: INEP, 2007

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em: 27 set. 2014.

FONSECA, F. I. Linguística aplicada ou linguística aplicável? In: _____; DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O. (Org.). **A linguística na formação do professor de português**. Porto: Edição Centro de linguística da universidade do Porto, 2001. p.15-26. Disponível em: <file:///D:/Documents/Downloads/A_Linguistica_na_Formacao_do_Professor_de_Portugues__actas_do__Coloquio_.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

PARECER CNE/CP 28/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf >. Acesso em: 10 ago. 2014.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio – Revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 1º set. 2014.

_____. Construindo competências. **Nova Escola**, p. 19-31, set. 2000. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>. Acesso em: 5 set. 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <http://www.cead.ufla.br/sisgap/cadSelecao/editais/outros/Estagio%20e%20docencia:%20diferentes%20concepcoesEdital062013_2.pdf >. Acesso em: 15 set. 2014.

RAMOS, R. Y. Formação ou conformação dos professores? **Pátio**, n. 17, p. 22-26, jul. 2001.

RAYMOND, D.; TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214 >. Acesso em: 13 set. 2014.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

SCHÖN, D. Disponível em: <Shttps://www.google.com.br/search?q=Donald+Sch%C3%B6n&espv=2&biw=1280&bih=675&tbm=isch&imgil=CbWD6HVjAoP8vM%253A%253Bk_Z8BpuKBbNwyM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fjorees.wordpress.com%25252F2009%25252F03%25252F30%> Acesso em: 15 set. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

ANEXOS

Questionário aplicado sobre as representações dos alunos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa

1) Como vocês veem o estágio? ( ) teórico ( ) prático ( ) teórico/prático

2) Qual sua atitude no estágio? ( ) investigativa ( ) disciplina a ser cumprida

3) Para você, o curso de Letras é teórico e a profissão se aprende na prática?( ) sim ( ) não.

4) O curso de licenciatura prepara o aluno para entrar em sala de aula? ( ) sim ( ) não

5) Com toda a teoria aprendida em sala de aula, você se sente seguro de preparar suas aulas sem um livro didático? ( ) sim ( ) não

6) Você acha que o estágio deveria ser um espaço maior de interlocução, a fim de que fosse desenvolvido um trabalho mais conjunto de monitoramento da aprendizagem nas escolas e produção de material didático? ( ) sim ( ) não

7) As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal do professor e seu conhecimento prático? ( ) sim ( ) não

8) O estágio apresenta atividades e conteúdos distanciados da realidade escolar? ( ) sim ( ) não

9) O estágio contribui para a formação da sua identidade profissional? ( ) sim ( ) não

10) O estágio possibilita transformar o conhecimento em prática? ( )sim ( )não

11) No estágio, deveria ser proporcionada uma Didática prescritiva e uma instrumentalização técnica do fazer docente? ( )sim ( ) não

12) O estágio colabora para o exercício de sua atividade docente? ( ) sim ( ) não

13) O curso de Licenciatura desenvolveu em você conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhe permitem construir seu saber fazer docente? ( ) sim ( ) não

14) Você se sente preparado para atuar em uma escola que deve colaborar para o processo emancipatório da população? ( )sim ( ) não

15) No estágio, privilegia-se a formação técnica ( ) ou a formação reflexiva ( )?

Análise estatística do questionário na universidade pública:

PERGUNTAS	PERÍODO	RESPOSTAS	PORCENTAGEM
1	10 E 8	PRÁTICO	19%
		TEÓRICO	10%
		TEÓRICO/PRÁTICO	71%
2	10 E 8	INVESTIGATIVA	45%
		DISCIPLINA	55%
3	10 E 8	SIM	77%
		NÃO	23%
4	10 E 8	SIM	26%
		NÃO	74%
5	10 E 8	SIM	45%
		NÃO	55%
6	10 E 8	SIM	87%
		NÃO	13%
7	10 E 8	SIM	94%
		NÃO	6%
8	10 E 8	SIM	55%
		NÃO	45%
9	10 E 8	SIM	65%
		NÃO	35%
10	10 E 8	SIM	65%
		NÃO	35%
11	10 E 8	SIM	68%
		NÃO	32%
12	10 E 8	SIM	71%
		NÃO	29%
13	10 E 8	SIM	81%
		NÃO	19%
14	10 E 8	SIM	61%
		NÃO	39%
15	10 E 8	TÉCNICA	45%
		REFLEXIVA	55%

Análise estatística do questionário na universidade particular:

PERGUNTAS	PERÍODO	RESPOSTAS	PORCENTAGEM
1	6	TEÓRICO	
		PRÁTICO	9%
		TEÓRICO/PRÁTICO	91%
2	6	INVESTIGATIVA	55%
		DISCIPLINA	45%
3	6	SIM	91%
		NÃO	9%
4	6	SIM	64%
		NÃO	36%
5	6	SIM	45%
		NÃO	55%
6	6	SIM	91%
		NÃO	9%
7	6	SIM	100%
		NÃO	0%
8	6	SIM	36%
		NÃO	66%
9	6	SIM	91%
		NÃO	9%
10	6	SIM	91%
		NÃO	9%
11	6	SIM	91%
		NÃO	9%
12	6	SIM	82%
		NÃO	18%
13	6	SIM	100%
		NÃO	0%
14	6	SIM	64%
		NÃO	36%
15	6	TÉCNICA	36%
		REFLEXIVA	64%

A PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS E A FORMAÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Ofliza Vieira SILVA
Colégio Universitário - Universidade Federal do Maranhão

Thiago Augusto dos Santos DE JESUS
Colégio Universitário – Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo geral de suscitar discussões acerca da relevância da prática de ensino no campo de estágio e das atividades pedagógicas desenvolvidas para a formação inicial de professores de línguas. Desse modo, destacam-se a visão de Educação Linguística que a Escola se propõe oferecer aos seus alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, assim como a concepção de linguagem inserida nos processos de aprendizagem das línguas portuguesa e estrangeiras para a realização das práticas discursivas na sociedade. Além disso, é despertada a consciência sobre os desafios enfrentados pelo professor de línguas para desenvolver atividades linguísticas na Escola que incluam todos os estudantes (superdotados, com síndromes de Arspeger, autistas, com déficit intelectual, com síndromes de Down, deficiência auditiva e deficiência visual), e assim, promover a aprendizagem linguística desses alunos. Fundamentamo-nos teoricamente nas contribuições de César Coll (2000) e Aquilino Sánchez (2009) para as orientações nos processos de elaboração de recursos de aprendizagem, assim como todos os fenômenos de aprendizagem ocorridos em sala de aula que envolve a relação professor e aluno. Para isso, tanto a Universidade como o campo de estágio devem oferecer subsídios teóricos para o futuro professor de línguas não somente desenvolver aulas sobre a análise descritiva dos elementos linguísticos e das práticas discursivas, mas mediar situações que podem comprometer a aprendizagem linguística e o desenvolvimento das atividades educativas na sala de aula. Os resultados dessa orientação na prática de ensino de línguas foram: a elaboração de recursos didáticos que atendessem às necessidades de nossos alunos e desenvolvessem as habilidades linguísticas, assim como o atendimento individualizado dos alunos com problemas de aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem; educação linguística; formação docente.

ABSTRACT: The present work has the general objective of stimulating discussions about the relevance of the practice of teaching in the field of training and educational activities developed for the initial training of language teachers. In this way, the highlight is the vision of Linguistic Education that the School proposes to offer to their Elementary School and High school students, as well as the conception of language inserted in the learning processes of Portuguese and foreign to the realization of discursive practices in society. Furthermore, it is awakened awareness of the challenges faced by language teachers to develop activities in language School that include all students (gifted, with syndromes of Arspeger, autistic, with intellectual deficits, with Down's syndrome, hearing impairment and visual impairment), and thus, promote language learning of these students. We Based Ourselves in theory the contributions of Cesar Coll (2000) and Aquilino Sanchez (2009) for guidelines on procedures for developing learning resources, as well as all phenomena of learning occurring in the classroom that involves the relationship teacher and student. For this reason, both by the University and the field of stage must provide theoretical support for the future teacher of languages not only develop classes on the descriptive analysis of linguistic elements and discursive practices, but mediate situations that may compromise language learning and the development of educational activities in the classroom. The results of this approach in

practice of language teaching were: the development of teaching resources to meet the needs of our students and develop the language skills, as well as the individualized care of students with learning problems.
Keywords: learning; linguistic education; teacher education.

INTRODUÇÃO

O grande desafio dos cursos de licenciaturas é formar professores que saibam articular a teoria aprendida na academia com a prática cotidiana dos alunos. Diante desse desafio, alguns cursos de licenciaturas incluíram em seus currículos mais disciplinas pedagógicas para aproximar o futuro professor à complexidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

No caso específico do professor de línguas, as experiências encontradas em sala de aula ainda são desafiadoras. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais exige do professor de línguas uma atenção especial na seleção de conteúdos e na abordagem desses temas que favoreçam a aprendizagem linguística desses aprendizes.

Na maioria das vezes, os futuros professores de línguas discutem temas linguísticos na academia que não fazem parte da realidade da sala de aula dos níveis de ensino da Educação Básica, portanto, sentem dificuldades de adequar a linguagem e de abordar os conteúdos linguísticos para os aprendizes. Nesse caso, a escola torna-se um espaço desafiador para o futuro professor ao realizar suas atividades de estágio supervisionado nos Ensinos Fundamental e Médio.

No que se refere às disciplinas de Práticas de Ensino nos cursos de Licenciatura em Letras, o supervisor docente orienta mais sobre as questões disciplinares de avaliação da disciplina como requisito parcial de conclusão de curso que sobre os desafios encontrados em sala de aula. Isso, porque frequentemente o professor da disciplina desconhece a realidade educativa da Educação Básica ou prefere não abordar essa realidade, já que em muitos casos não apresenta o Projeto Político Pedagógico da Escola de Aplicação aos futuros professores para que eles tenham o diagnóstico do perfil dos alunos e da filosofia de ensino subjacente no currículo escolar.

Diante dessa realidade no processo de formação de professor de línguas, a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão está estabelecendo um diálogo com o curso de Licenciatura em Letras com a finalidade de contribuir na boa condução das atividades de estágio dos futuros professores de línguas, aproximando-os da realidade do processo de ensino-aprendizagem nas modalidades de ensino da Educação Básica, para que eles possam conhecer as características individuais dos alunos e os fatores internos e externos de intervenção na aprendizagem desses alunos.

Com o advento da inclusão educativa, a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão possui no corpo de discentes nos Ensino Fundamental, Médio e Tecnológico alunos com necessidades educativas especiais como portadores de deficiência visual e intelectual. Por esse motivo, a Instituição de Ensino possui um Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPNEE), onde professores e estagiários possuem um suporte técnico no processo de transcrição e tradução de materiais de aprendizagem em Braille, assim como recursos didáticos que favorecem o acompanhamento das atividades educativas em sala de aula.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo geral suscitar discussões acerca da relevância da prática de ensino no campo de estágio e das atividades pedagógicas desenvolvidas para a formação inicial dos professores de línguas. Para isso, baseamos nas contribuições de estudos de César Coll Salvador (2000), Aquilino Sánchez (2009) e no perfil de professor de línguas dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos Ensinos Fundamental e Médio (1998, 2002).

COMO DEVE SER A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS?

Ao iniciar a nossa reflexão sobre o perfil do professor de línguas, observamos que, mesmo diante de novas metodologias e tecnologias de ensino, continua enraizada a concepção de que o professor de línguas é quem deve ensinar regras gramaticais e fazer a correção dessas regras nas práticas de linguagem.

No entanto, o papel do professor de línguas é desenvolver atividades nas quais os usuários da língua possam ser os protagonistas das atividades linguísticas tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral e possam estabelecer uma relação do uso da linguagem com suas práticas sociais.

Desse modo, o professor de línguas deve programar em suas aulas uma concepção de linguagem dinâmica e interativa, na qual os estudantes possam ampliar seus conhecimentos linguísticos sobre a base dos conhecimentos prévios que já possuem armazenados em seu sistema cognitivo. Essa concepção serve tanto para o professor de língua portuguesa como para o de língua estrangeira.

Para isso, é muito importante que os professores de línguas conheçam a realidade sociocultural de seus alunos e possam aproveitar as particularidades linguísticas de seus aprendizes para proporcionar uma aula reflexiva sobre os usos das linguagens. Dessa forma, os alunos acabam desenvolvendo competências e habilidades essenciais para estabelecer suas atividades comunicativas com seus interlocutores.

De acordo com Saviani (2009), o processo de formação de professores é um problema histórico na Educação. Desde o século XVII já se apresentava uma preocupação com os procedimentos didáticos do professor e continua na atualidade sob dois modelos de formação: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático.

O primeiro modelo é seguido pela maioria dos cursos de Licenciaturas das Universidades Públicas e Privadas do Brasil. Para esse modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área correspondente à disciplina que irá lecionar. Por essa razão, observamos que atualmente os cursos de Letras fizeram uma separação de disciplinas que se referem especificamente ao professor de língua materna e aquelas que se referem ao professor de línguas estrangeiras, porque antes os licenciados em Letras possuíam uma dupla formação, ou seja, podiam atuar tanto como professores de língua portuguesa e de língua estrangeira.

Em contrapartida, o modelo pedagógico-didático considera que a formação do professor somente se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático, ou seja, o preparo do professor para lidar com as particularidades do processo de ensino-aprendizagem que vão além do contexto escolar, e muitas vezes, os conteúdos culturais-cognitivos não possibilitam as habilidades específicas ao professor para tratar elementos como a indisciplina em sala de aula, dificuldades e transtornos de aprendizagem e outros fatores sociais que intervêm no processo de aprendizagem dos alunos.

Quanto à formação de professores, há uma luta incessante entre esses dois modelos para ver qual de fato ocupa o espaço nos cursos de licenciaturas das Universidades. Por um lado, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos defende de que não é dever da Universidade preocupar-se com o preparo didático-pedagógico do professor, mas sim o efetivo exercício da profissão no ambiente escolar. Por outro lado, o modelo pedagógico-didático considera que, é dever sim, dos cursos de Licenciaturas preocuparem-se com a formação dos professores, pois, ao contrário, não estarão desempenhando sua função. De acordo com Saviani (2009, p. 149):

> A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a

> instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Desse modo, observamos que as universidades brasileiras utilizam ainda um modelo antigo cuja visão predominante é elitista, herdado do modelo napoleônico e transmitido pelos Estados Unidos, no que se refere à estrutura organizacional, influenciando nos procedimentos metodológicos dos professores universitários. Segundo Saviani (2009, p. 150):

> Na universidade brasileira, apesar de uma certa influência em nível organizacional do modelo anglo-saxônico pela via dos Estados Unidos, prevalece o modelo napoleônico. E também aí tradicionalmente se tem emprestado à escola secundária o papel de distinção de classe. Em consequência, não deixa de estar presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico.

No entanto, a autonomia das universidades e os desafios da educação no Brasil sensibilizaram muitos cursos de Licenciaturas a fazer uma reforma nos currículos, incluindo disciplinas que possam favorecer ao futuro professor, pelo menos, um modelo misto de formação de professores. Assim, os professores estabelecem um contato mais próximo com a realidade pedagógico-didática da sala de aula.

Considerando a relevância do modelo didático-pedagógico na formação de professores de línguas, principalmente, no que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, destacamos a declaração de Salvador (2000, p. 117), "o que um aluno é capaz de aprender em um determinado momento depende, naturalmente, das suas características individuais, mas também, e sobretudo, do tipo de ajuda pedagógica que lhe for proporcionada". Nesse caso, o professor é corresponsável por aquilo que o aluno aprende em determinado momento, portanto, o modelo didático-pedagógico lhe permite um planejamento, antes de tudo na elaboração de suas aulas, como a adequação dos conteúdos às características particulares dos aprendizes e os procedimentos didáticos que conduzirão ao processo de aprendizagem.

Na perspectiva de Paulo Freire (1996), a formação de professores deve ser contínua e visa elaborar uma proposta educacional diferenciada e a autonomia dos alunos, ou seja, a educação em favor da emancipação permanente dos aprendizes. Sendo, assim, os professores devem considerar alguns princípios básicos para a sua formação: o contexto de problematização da realidade, a escuta como fundamento do diálogo é uma prática e um conteúdo indispensável no processo de formação, o tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa e a relação dialógica é expressão da relação teoria-prática que traduz a concretude de uma concepção formadora.

No entanto, esses princípios básicos para a formação de professores defendida por Freire (1996) não são consideradas pelos estabelecimentos de ensino nem pelo currículo organizado pelos órgãos governamentais, o que dificulta promover a emancipação dos estudantes através da Educação. Isso reflete no ensino da língua portuguesa e das línguas estrangeiras, pois a sociedade capitalista privilegia aos que obedecem às regras da gramática normativa e exclui aos que não seguem os padrões da norma culta.

Nesse caso, a grande questão é que os documentos oficiais de orientação aos professores de línguas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2002) estão mais preocupados com a competência teórica da análise linguística que com a formação didático-pedagógica dos professores. Em nenhum desses documentos, não menciona como será o processo de aquisição e de aprendizagem das línguas para pessoas com necessidades educativas especiais e reconhece o processo de ensino-aprendizagem como algo homogêneo em toda sua totalidade, ou seja, como se todos os estudantes de línguas fossem iguais em

todas as regiões do Brasil e não tivesse suas características individuais. De acordo com Salvador (2000, p. 124):

> A caracterização da aprendizagem e do ensino que a concepção construtivista propõe possui uma resposta particular a essas questões. Se a aprendizagem passa pelo processo pessoal de cada aluno, se esse processo se dá a partir de um certo estado inicial que lhe serve de base, se a missão do ensino é ajudar e orientar esse processo e se a chave para que essa ajuda seja eficaz é o ajustamento entre essa ajuda e a atividade mental construtiva do aluno [...], então o problema de adaptar o ensino à diversidade dos alunos transforma-se em uma questão absolutamente central, tanto de modo conceitual como na prática do ensino. Ensinar de maneira eficaz é, na realidade, nessa perspectiva, ensinar de maneira ajustada às características dos alunos, e o problema da resposta à diversidade é, sem dúvida, o próprio problema do ensino.

Com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares da Educação Básica, observamos que alguns cursos de Licenciaturas de Letras ainda não incluíram no currículo de formação inicial dos professores de línguas disciplinas como Libras, aquisição de linguagem, Braille e Educação Especial. Esses alunos com necessidades educativas especiais necessitam de uma atenção diferenciada no que se refere à transmissão de conteúdos, portanto, exige uma formação didático-pedagógica do professor de línguas.

Nesse contexto, o improviso e a falta de recursos didáticos não vão atender às necessidades educativas desses alunos, assim como sua aprendizagem linguística, de forma que esses alunos possam integrar-se nas atividades sociais, exercendo sua cidadania como está previsto nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Na maioria dos casos, os livros didáticos de língua estrangeira não atendem à diversidade social e cultural dos estudantes nem são adaptados às características individuais dos alunos com necessidades educativas especiais, por isso é necessário que o professor de línguas tenha uma formação com princípios do modelo didático-pedagógico.

No que se refere à formação de professores de línguas nos cursos de Letras, a dúvida é se os futuros docentes estão sendo preparados para atuar como pesquisadores fora do contexto escolar ou se estão sendo preparados para se debruçarem com os fatores internos e externos do processo de aprendizagem das línguas e com a complexidade do espaço educativo da sala de aula. Essa dúvida se encerra quando os futuros professores de línguas adentram na escola e começam a ter contato com a diversidade social e cultural apresentada pelos alunos e com a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse caso, é possível associar a atividade de pesquisa com as atividades pedagógicas no processo de formação de professores de línguas, pois permitem a uma reflexão e a uma avaliação das atividades desenvolvidas pelo professor-pesquisador. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33):

> O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática ou práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, a escola se transforma em um laboratório de pesquisa na área de ensino e de aprendizagem, onde todos os fatores de intervenção de aprendizagem são considerados como elementos de análise para contribuir para uma melhoria das atividades pedagógicas. No caso específico dos professores de línguas, esse trabalho de pesquisa com o fazer pedagógico preenche as lacunas deixadas pelo currículo do curso de Letras na Universidade, principalmente no que diz respeito à didática e à Educação Especial.

Há muitos fatores que estão relacionados com a identidade do professor de línguas, e por isso, devemos considerar como um reflexo em suas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Conforme Bohn (2005), os fatores determinantes no processo de formação de professores de línguas são: a visão defendida pelos professores universitários dos cursos de Letras, a concepção de professor de línguas defendida pelos textos lidos durante a graduação, a visão da Instituição de Ensino, a visão das autoridades governamentais, a visão da sociedade e dos colegas de profissão e a visão dos documentos oficiais de Educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na próxima seção, a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão vai ilustrar como faz para suprir as necessidades de seus estagiários dos cursos de Letras nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

COMO A ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS?

O Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão funciona como laboratório de pesquisa e espaço para as práticas de ensino dos cursos de Licenciaturas nas duas modalidades de ensino da Educação Básica. Desse modo, a Escola sempre está aberta para o experimento de novas metodologias de ensino e de aprendizagem, com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino e de contemplar a pesquisa, o ensino e a extensão.

Como o curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão oferece quatro habilidades específicas: português, espanhol, francês e inglês. O Colégio Universitário é a única escola do Estado do Maranhão que apresenta em seu currículo os três idiomas na Educação Básica, por isso é um espaço de referência para a prática de ensino para os futuros professores.

O Colégio Universitário recebe alunos com necessidades educativas especiais, principalmente com deficiência visual, nas séries dos Ensinos Fundamental e Médio. Por essa razão, a instituição fez adaptação em suas instalações para promover a mobilidade desses alunos e se preocupa com as atividades pedagógico-didáticas dos futuros professores que realizam seu estágio.

Imagem 1: Aluno com deficiência visual andando no pátio da Escola.

Primeiramente, a coordenação pedagógica juntamente com os professores de língua portuguesa e estrangeira faz o momento de sensibilização com os estagiários do curso de Letras, esclarecendo alguns pontos sobre a deficiência visual e a deficiência intelectual no processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, os estagiários do curso de Letras são direcionados ao Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPNEE) para que possam conhecer os

recursos didáticos disponíveis para o planejamento das atividades escolares e o suporte pedagógico para a transcrição e a tradução de materiais em Braille. Desse modo, os estagiários passam a conhecer as particularidades cognitivas específicas dos estudantes com deficiências visual e intelectual e como é a forma de lidar com essas limitações e posteriormente superá-las.

Imagem 2: Momento de sensibilização com os alunos e os estagiários do curso de Letras.

Além de conhecer especificamente as deficiências visual e intelectual, os estagiários também conhecem alguns fatores externos do contexto escolar dos alunos com necessidades educativas especiais como a relação familiar e os antecedentes da vida escolar dos aprendizes para compreender integralmente o processo de ensino-aprendizagem.

Antes dos estagiários realizarem sua prática pedagógica em sala de aula, a Escola oferece um curso básico de Braille para que ele possa traduzir e entender o que o aluno escreveu durante a aula ou durante as atividades realizadas. No NAPNEE, é possível encontrar materiais didáticos como a punção, a reglete e os computadores com programas especializados para alunos com deficiência visual, além de um transcritor em Braille para esclarecer qualquer dúvida sobre esses materiais.

Imagem 3: Aluna com deficiência visual manuseando a reglete.

Imagem 4: Computador com áudio-transcrição.

Todas as segundas-feiras, a área de Línguas se encontra para discutir as atividades pedagógico-didáticas e planejar juntamente com os estagiários as aulas programadas para o período letivo, assim como esclarecer alguns conceitos da Didática de ensino de línguas como enfoque e procedimento. Segundo Anthony (apud SÁNCHEZ, 2009), o enfoque está relacionado com os princípios e com os conceitos, especificando a natureza do ensino e da aprendizagem enquanto que o procedimento corresponde ao conjunto de atividades através das quais o método de ensino se concretiza na sala de aula.

Durante o planejamento das atividades educativas, os professores e os estagiários elaboram recursos didáticos para a transmissão dos conteúdos e para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Nesse caso, o futuro professor de línguas durante o período de estágio nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio aprende, portanto, a elaborar estratégias de ensino e de aprendizagem voltados para alunos com necessidades educativas especiais e se integra num contexto que não é abordado no curso de Licenciatura em Letras, além de compreender os fatores internos e externos de intervenção no processo de aprendizagem linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos essencial esse diálogo da Escola de Aplicação com os cursos de Licenciaturas em Letras, porque aproxima os futuros professores com a realidade didático-pedagógica da Educação Básica que, na maioria das vezes, é desconhecida ou nem é abordada pelos professores universitários durante a formação inicial.

O que se observa é que o modelo cultural-cognitivo predominante nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras não está sendo suficiente para o desenvolvimento da competência teórica para a formação dos professores de línguas, pois a maioria dos estagiários não consegue articular o que foi aprendido na teoria com a prática pedagógica em sala de aula. No caso das línguas estrangeiras, os estagiários não conseguem desenvolver habilidades linguísticas essenciais como a expressão oral e a compreensão auditiva, portanto, ficam impossibilitados de desenvolvê-las com os alunos da Educação Básica.

No que diz respeito à diversidade social e cultural dos alunos da Educação Básica, os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras não atendem a essas exigências da Educação nem dos alunos com necessidades educativas especiais, porque o curso se volta mais para um âmbito da Linguística e se esquece de que está formando professores de línguas.

Para finalizar, consideramos que os cursos de Licenciatura em Letras devem dedicar, portanto, mais tempo para a realização da prática de ensino na Escola de Aplicação para que os estagiários possam conhecer profundamente a realidade do contexto escolar e os fatores

internos e externos de intervenção da aprendizagem linguística de alunos com ou sem necessidades educativas especiais.

REFERÊNCIAS

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas – a construção de uma identidade profissional. **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**, Recife, UFPE, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**: língua portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia do ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SÁNCHEZ, A. **La enseñanza de idioma en los últimos cien años:** métodos y enfoques. Madrid: SGEL, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

A PRESENÇA DO ESPANHOL NA MATRIZ CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Katia Celeste Dias HENRIQUES
Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro/Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca/Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem -Universidade Federal Fluminense

RESUMO: Este trabalho visa apresentar os dados e resultados levantados a partir da minha pesquisa de monografia do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em ensino de Línguas Estrangeiras (LE) realizado no CEFET-RJ. Em 2012 foi implementado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro (RJ) o *Currículo Mínimo* (CM), documento que objetiva nortear o trabalho dos profissionais da rede estadual de educação. A partir de minha participação como professora elaboradora do referido documento e com o desenvolvimento da pesquisa, constatei, em relação aos professores de LE das escolas estaduais, que poucos utilizam o CM. Contudo, atualmente, alguns professores já optam por adequá-lo a sua prática pedagógica, considerando que o trabalho com gêneros textuais propicia ao aluno prazer pelo aprendizado, uma vez que possibilita que aquele (re)conheça os gêneros trabalhados presentes na sociedade na qual encontra-se inserido. A pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo (BORTONI-RICARDO, 2008) adotou o questionário com professores de LE da rede estadual de ensino do RJ para o levantamento de dados, além da investigação bibliográfica e documental. A análise do *corpus* apontou para a necessidade de se oferecer ao professor de LE orientações e/ou curso de formação continuada quando se lhe apresenta e exige o cumprimento de uma nova proposta de ensino, muitas vezes contendo inúmeras contradições em relação a sua formação e prática docente. Como forma de alcançar nossos objetivos, recorremos aos estudos teóricos de Celani (2001, 2002), Daher (2010), bem como à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB, 1996), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998, 1999), *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM, 2006) e o *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa* e *Língua Estrangeira* da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2011, 2012).
PALAVRAS-CHAVE: Currículo Mínimo; Língua Estrangeira; Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es presentar los datos y resultados levantados a partir de mi investigación de monografía del curso de Posgrado *Lato Sensu* en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE) realizado en el CEFET-RJ. En el año de 2012 fue implementado por el Gobierno de Estado de Rio de Janeiro (RJ) el *Currículo Mínimo* (CM) de Lengua Extranjera, un documento que tiene como objetivo guiar el trabajo de los profesionales de la educación. A partir de mi participación como profesora gestionadora del referido documento y de cuestionarios respondidos por profesores de LE de la Red Estatal de enseñanza, pude constatar que pocos siguen el CM. Actualmente, algunos profesores eligen adecuar su práctica pedagógica al CM, considerando, incluso, que el trabajo con géneros textuales propicia al profesor mayor preocupación en cuanto a la elaboración de las clases y al alumno placer por el aprendizaje una vez que reconoce los diversos géneros trabajados presentes en la sociedad en la cual está inserto. La investigación de carácter cualitativo adoptó el cuestionario, además de la búsqueda bibliográfica y documental para el relevamiento de datos para análisis de la cuestión de la investigación. El análisis del *corpus* direccionó para la necesidad de ofrecer al profesor de LE de la red estatal de enseñanza orientaciones y/o cursos de formación continuada cuando se le presenta y exije el cumplimiento de una nueva propuesta de enseñanza, muchas veces, con innumerables contradicciones en relación a su formación y práctica docente. Para alcanzar nuestros objetivos, recorremos a los estudios teóricos de

Celani (2001, 2002), Daher (2010), así como a la *Ley de Directrices y Bases de la Educación* (LDB, 1996), *Parámetros Curriculares Nacionales* (PCN, 1998, 1999), *Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Media* (OCEM, 2006) y el *Currículo Mínimo de Lengua Portuguesa* y *Lengua Extranjera* de la Secretaría de Educación del Estado de Rio de Janeiro (2011, 2012).
Palabras-clave: Currículo Mínimo; Lengua Extranjera; Red Estatal de Enseñanza.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar algumas considerações a partir da pesquisa de monografia do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras, realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ.

No ano de 2012 foi implementado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro o *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira*[1], um documento que objetiva nortear o trabalho dos professores da rede estadual de ensino.

A partir de minha participação como uma das professoras elaboradoras do referido documento e com base nos desafios constantes do fazer docente, me propus a elaborar este trabalho como fruto de questionamentos e reflexões que foram surgindo no decorrer de minha atuação como educadora.

Para compor este trabalho, foi realizada um busca exploratória bibliográfica e documental para, na primeira seção, apresentar um pouco sobre a presença da língua espanhola no currículo da Educação Básica das escolas estaduais do Rio de Janeiro e refletir sobre como o ensino do espanhol está sendo desenvolvido atualmente, especialmente, após a implementação do CM.

Na segunda seção, apresentaremos algumas considerações quanto ao ensino de LE a partir da leitura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998, 1999), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006) e *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira* (CM, 2012) da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

A equipe de elaboração do *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira* contou com a participação de cinco professoras da rede estadual de ensino, sendo três de inglês e duas de espanhol e foi coordenada por duas professoras do ensino público superior do Rio de Janeiro.

Finalmente, na terceira e última seção, após análise da fala dos professores participantes, em relação às dificuldades e possibilidades de sua implantação na Educação Básica, serão apresentadas algumas reflexões sobre a importância do ensino de LE, bem como tem sido realizada a implementação do *Currículo Mínimo* nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

A PRESENÇA DA LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO

O ensino do espanhol no Brasil começou em 1919 e, durante todo o processo de implantação, passou por diversas fases, como será relatado a seguir. Nesta seção, vamos apresentar, de forma sucinta, como se deu esse processo nas escolas do Rio de Janeiro.

Segundo pesquisadores (DAHER, 2006; COSTA; FREITAS; RODRIGUES, 2009; PARAQUETT, 2009), o espanhol foi introduzido no Brasil em 1919, no Colégio Pedro II, tradicional instituição de ensino pública federal, localizada no Rio de Janeiro, como língua optativa, e se manteve assim até 1925. Atualmente, a língua espanhola encontra-se, mais uma vez, como língua optativa nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Em abril de 1942, por determinação do Governo do Presidente Getúlio Vargas, o ensino da língua alemã é substituído pelo ensino da língua espanhola, mesmo ano em que é assinado

[1] Para mais informações, o documento está disponível em <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo.asp>. Último acesso em: 29 set. 2014.

o Decreto/Lei nº 4244/42 reconhecendo o espanhol com uma das línguas estrangeiras que deveria integrar o currículo do Ensino Médio. Pela primeira vez, o espanhol parece ganhar importância e passa a ser reconhecido como LE (DAHER, 2006).

Na primeira metade da década de 1960, a língua espanhola tinha pouco prestígio e quase nenhuma atenção lhe era dada. Com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1961 e 1971) passa a ser obrigatório o oferecimento de uma LE moderna, contudo, caberia às escolas e sua comunidade escolar escolher que língua seria esta. Em nenhum momento foi estabelecido (por nenhuma lei e/ou política de ensino) que o inglês deveria ser a língua oferecida, contudo, "[...] após a segunda guerra mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos e a necessidade ou desejo de aprender inglês é cada vez maior" (PAIVA, 2003). Assim, o espanhol acaba perdendo espaço e o ensino de inglês e francês predomina (DAHER, 2006).

Em 1981 foi criada a Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro (APEERJ), primeira associação de professores de espanhol do Brasil, que lutava para que o espanhol voltasse a ser ensinado nas escolas do Rio de Janeiro. Em 1984 a câmara de deputados do Rio de Janeiro aprova a inclusão do espanhol, ainda como língua optativa, no antigo segundo grau (atual Ensino Médio), como resultado de um documento organizado pela APEERJ. Em 1985 é realizado o primeiro concurso público da rede estadual de ensino para seleção de professores de espanhol.

Em 1988, fica determinado através do artigo 317, parágrafo 3º da Constituição Estadual[2] que as escolas públicas seriam obrigadas a oferecer o espanhol (DAHER, 2006), mas os alunos escolheriam entre francês, inglês e espanhol qual seria a LE a ser estudada no ensino médio. Segundo Paraquett (2009), tal obrigatoriedade não foi cumprida uma vez que houve resistência por parte de alguns gestores e da comunidade escolar, pois não entendiam por que os brasileiros deveriam aprender espanhol e qual era a importância de seu aprendizado.

Na década de 90, com a implementação do MERCOSUL[3], o ensino de espanhol no Brasil apresentou um crescimento expressivo e houve aumento na oferta e procura pelo idioma, especialmente, nos cursos livres de línguas. Aparentemente, o espanhol passa a ter valor, devido à possibilidade de se estabelecer acordos econômicos e políticos entre alguns países da América do Sul.

Em 1996 é assinada a atual LDB (Lei nº 9.394/96) que torna obrigatório o ensino de uma LE a partir da quinta série do Ensino Fundamental (atual sexto ano). No Ensino Médio se recomenda a inclusão de uma LE que deveria ser escolhida pela comunidade escolar e uma segunda LE optativa. No entanto, na rede estadual de ensino, nem sempre a escolha da LE obrigatória acontece da forma como se recomenda na LDB.

---

[2] Art. 317 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino de 1º e 2º graus, em complementação regional àqueles a serem fixados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e latino-americanos.
§ 3º - A língua espanhola passa a constar do núcleo obrigatório de disciplinas de todas as séries do 2º grau da rede estadual de ensino, tendo em vista, primordialmente, o que estabelece a Constituição da República em seu artigo 4º, parágrafo único. (DAHER, 2006)

[3] "O MERCOSUL tem por objetivo consolidar a integração política, econômica e social entre os países que o integram, fortalecer os vínculos entre os cidadãos do bloco e contribuir para melhorar sua qualidade de vida. Estados Partes: Argentina, Brasil, Paraguai (encontra-se suspenso o direito do Paraguai de participar dos órgãos do MERCOSUL e das deliberações, nos termos da "Decisão sobre a Suspensão do Paraguai do MERCOSUL em aplicação do Protocolo de Ushuaia sobre Compromisso Democrático", adotada em 29/06/12), Uruguai (desde 26 de março de 1991) e Venezuela (desde 12 de agosto de 2012). Estado Parte em Processo de Adesão: Bolívia (desde 7 de dezembro de 2012). Estados Associados: Bolívia (desde 1996), Chile (desde 1996), Peru (desde 2003), Colômbia e Equador (desde 2004). Estados com direito de participação em reuniões: Guiana e o Suriname (desde 2012)." Mais informações em Página Brasileira do MERCOSUL. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/>. Último acesso em: 21 set. 2014.

O interesse pelo aprendizado do espanhol "teve reflexos na política linguística brasileira com o projeto de lei 3987/00 de dezembro de 2000 de autoria do deputado Átila Lira, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola" (LISBOA, 2009). Tal projeto desencadeou as discussões da Lei 11.161/05.

Em 2005 se inicia o processo de implementação da Lei 11.161/05, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da disciplina "língua espanhola" no Ensino Médio de todas as escolas do país. A Lei determina que a escola deve ofertar o espanhol para as turmas do Ensino Médio, mas a matrícula é optativa para os alunos. Já para os alunos do Ensino Fundamental a oferta é facultativa. A oferta de cursos de espanhol aumentou, pois se esperava que a busca pela aprendizagem do idioma também crescesse. Contudo, apesar da lei de obrigatoriedade da oferta do espanhol, era a gestão escolar quem decidia se esta seria incluída ou não na grade curricular dos alunos. Havia escolas que não incluíam o espanhol em seu currículo, alegando que a língua trabalhada naquela instituição era o inglês.

Se existiu uma época em que o espanhol se apresentava como uma disciplina de prestígio e valor, tal situação, atualmente, é diferente. A valorização que antes parecia existir não se manteve por muito tempo e as políticas de ensino da Rede Estadual do Rio de Janeiro modificaram o *status* da língua espanhola de obrigatória para optativa.

Em outubro de 2009, a SEEDUC publica a Resolução Nº 4359[4] que fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para Educação Básica nas unidades escolares da rede pública. O artigo 15 da Resolução determina que Parte Diversificada do Ensino Médio conste de:

> I - uma Língua Estrangeira Moderna, de acordo com recursos humanos existentes na instituição, de matrícula obrigatória;
> II - uma segunda Língua Estrangeira Moderna, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno [...].
>
> § 1º - Nas unidades escolares onde a Língua Espanhola é a língua escolhida pela comunidade escolar, esta será a língua estrangeira obrigatória, sendo a segunda Língua Estrangeira de matrícula facultativa ao aluno.
> § 2º - A Língua Espanhola deverá constar entre as opções de Língua Estrangeira Moderna, de matrícula obrigatória ou facultativa.

No ato de sua matrícula ou renovação para o ano seguinte, o aluno opta por cursar ou não a disciplina optativa. Quando o aluno opta por cursá-la, ele deve frequentar as aulas e realizar as atividades propostas pelo professor, como acontece nas outras disciplinas da grade curricular, no entanto, independente do número de aulas frequentadas e/ou médias bimestrais o aluno não pode ser reprovado.

A carga horária das aulas foi reduzida o que dificulta o processo ensino-aprendizagem. Atualmente, as aulas de espanhol como língua optativa acontecem em apenas um tempo semanal de quarenta minutos (para turmas do ensino regular noturno) e cinquenta minutos (para turmas do ensino regular diurno).

São vários os problemas que interferem e prejudicam o ensino-aprendizagem de uma LE no Brasil: as precárias condições de trabalho; pouca assessoria aos professores; as constantes exigências do Governo em relação ao cumprimento de metas e a redução do índice de reprovação; os baixos salários dos professores que, consequentemente, geram uma diminuição na qualidade das aulas, visto que o professor se mostra desestimulado e desinteressado por não se sentir valorizado como profissional e cidadão; a praticamente nula participação das famílias dos alunos que acabam por influenciar negativamente seu

[4] A Resolução n. 4359 completa está disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/485574/DLFE-33307.pdf/RESOLUCAON435909DE19DEOUTUBRODE2009.pdf>. Último acesso em: 21 set. 2014.

aprendizado; o currículo proposto que não desperta o interesse do aprendiz, entre outros; tudo interfere no ensino-aprendizagem, dificultando a realização de um trabalho que possibilite uma educação verdadeiramente de qualidade. Contudo, tais problemas não atingem somente aos professores de espanhol da Rede Estadual; são comuns aos profissionais de todas as disciplinas.

Para criticar, sugerir melhorias e implementar novas práticas, objetivando inclusive, eliminar alguns problemas presentes na prática dos profissionais da educação que dificultam que os alunos tenham uma educação de qualidade é preciso ter consciência de que soluções devem ser buscadas e um dos caminhos é conhecer as leis e os documentos oficiais prescritivos da educação – LDB (1996), PCN (1998, 1999), OCEM (2006) e *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa* e *Línguas Estrangeiras* da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2011, 2012), por exemplo. A seguir, apresentamos algumas reflexões sobre o ensino de Línguas Estrangeiras levando-se em conta os documentos mencionados.

PCN, OCEM, CM E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Os PCN de Língua Estrangeira, em sua publicação, objetivam uma transformação no papel da LE nas escolas, que se encontra deslocada e desprestigiada. Segundo o documento, cabe à escola o ensino das LE permitindo que o aluno se envolva e aprenda a atuar como sujeito do discurso no mundo através da palavra (BRASIL, 1998, p. 19). Os PCN orientam que se ensine a LE enfatizando a natureza sociointeracional da linguagem, através dos três conhecimentos: de mundo ou prévio, sistêmico e da organização textual. Ter consciência desses conhecimentos e de seus usos é fundamental para a aprendizagem de uma LE uma vez que será possível desenvolver "a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos" (BRASIL, 1998, p. 15).

Antes da última reformulação da LDB, as línguas estrangeiras faziam parte do currículo apenas como atividades extras e, tal condição, acabou por gerar falta de interesse nos alunos e desatenção por parte da direção das escolas que não lhes dava a importância devida. Segundo os PCN (2000), as LE:

> [...] como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 2000, p. 26).

Em 2006, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) apresentou um novo documento: as OCEM, direcionado ao Ensino Médio, cujo objetivo é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre sua prática docente. Apresenta um capítulo dedicado aos 'Conhecimentos de Língua Estrangeira' e outro especificamente aos 'Conhecimentos de Espanhol'. Acreditamos que as OCEM, aparentemente, deram um maior destaque às LE, que adquiriram, neste documento, a mesma importância que as outras disciplinas do currículo. Contudo, ainda, não foi o suficiente para contribuir para a valorização do ensino de LE.

Assim como os PCN, a proposta das OCEM era que o ensino das LE pudesse promover a inclusão social e eliminar as fronteiras, além de propiciar conhecimento e autoconhecimento, deixando de ser importante, apenas, para que se entendesse os termos tecnológicos ou para inserção no mercado de trabalho e realização de provas para ingresso em instituições de ensino superior.

Ensinar uma LE é transformar a sala de aula em local de troca, interação e construção de experiências e identidades, além de propiciar o diálogo entre diferentes culturas e sujeitos. Concordamos com Paraquett (2008, p. 2976) quando destaca que "[...] esses documentos brasileiros são uma forte arma que temos os professores de espanhol na tarefa de realizarmos

nossa prática pedagógica de maneira política e engajada socialmente", objetivando melhorias e transformação social.

Acreditamos que o CM de LE também seja um documento importante para a reflexão e construção da atuação pedagógica dos professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (RJ). No ano de 2012 foi implementado pelo Governo do Estado do RJ o CM de LE, que foi elaborado por um grupo de professoras de LE vinculadas à rede estadual de ensino do RJ e selecionadas por duas professoras universitárias (não atuantes em salas de aula da rede estadual) que foram convidadas pela Secretaria de Educação para atuar como coordenadoras da equipe.

O CM de LE tem como base o trabalho com gêneros discursivos, pois o objetivo era ter como referência o CM de Língua Portuguesa (LP), cuja primeira versão fora apresentada em 2011. Três eixos compõem o CM de LE: 'Compreensão escrita e oral', 'A língua em uso' e 'Produção escrita e oral'. Para cada eixo são definidas habilidades e competências que devem ser 'alcançadas' durante o processo de ensino-aprendizagem com o gênero proposto.

As reuniões da equipe de elaboração do CM de LE começaram em setembro de 2011 e eram realizadas semanalmente. Em fevereiro de 2012 o documento estava finalizado e foi enviado às escolas para que os professores o conhecessem e o colocassem em prática no decorrer do ano letivo. O *Currículo Mínimo* foi divulgado aos professores e à comunidade escolar através da página na Internet 'Conexão Professor'[5] e de material impresso distribuído às escolas.

Os professores deveriam ter como base de suas aulas o CM. O documento divide opiniões e, por esse motivo, nos propusemos a desenvolver um estudo de cunho qualitativo, analisando a fala dos professores informantes quanto ao ensino de LE nas escolas estaduais e à implementação do CM. Alguns professores, ainda, optam por não basear suas aulas no CM, alegando problemas como discrepância entre o documento e a realidade dos alunos, falta de interesse e conhecimento prévio dos alunos para que o trabalho com gêneros discursivos possa ser desenvolvido, preferência pelo trabalho com a gramática, entre outros.

Na próxima seção, apresentaremos algumas reflexões sobre a importância do ensino de LE e a implementação do *Currículo Mínimo* nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, após análise da fala dos professores participantes, quanto às dificuldades e possibilidades de sua implantação na educação básica.

IMPLEMENTAÇÃO DO CM: UMA AÇÃO POSSÍVEL?

Questionamentos referentes ao CM e sua implementação surgem nas conversas diárias entre professores da Rede Estadual de Ensino do RJ. Alguns dizem implementá-lo em suas aulas, outros não o aceitam e preferem continuar dando suas aulas da forma como sempre realizaram. As dúvidas referentes à implementação desse documento em sala de aula são constantes e a resistência é ainda maior.

Defendemos uma revisão e reelaboração do documento, visto que, durante o período de 'aplicação prática' do CM, os professores de LE puderam constatar quais gêneros se apresentavam mais próximos à realidade dos alunos. Uma sugestão seria a organização, pela SEEDUC, de encontros locais entre os professores de cada disciplina, em cada município ou regional, para trocas de experiências, ações e práticas bem sucedidas após a implementação do *Currículo Mínimo*. Assim, seria possível identificar quais gêneros melhor se adéquam à realidade dos alunos de cada região, possibilitando que o trabalho desenvolvido seja repensado e ressignificado, atendendo às necessidades e os interesses dos alunos.

[5] O link para acesso ao Currículo Mínimo completo consta na nota 3 deste artigo.

Acreditamos que a reflexão e a reconstrução devem permear o trabalho do professor para que haja, não só reconstrução da prática docente, mas também, transformação social. Como destaca Celani (2002, p. 26):

> [...] É necessário que programas em formação contínua criem espaços que possibilitem a professores refletir sobre a heterogeneidade de sentidos que compõem as representações, os valores, as intenções em agir e a própria ação. Em outras palavras, em entender as necessidades dos alunos, os saberes que estão enfocando, o currículo (oculto) que realmente está sendo enfatizado e o tipo de profissionais que estão formando. O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso.

Refletir e repensar a própria prática pedagógica é uma forma de levar os professores a reconstruir e redirecionar suas aulas, desconstruindo visões e pensamentos que não propiciem o desenvolvimento de novas ideias, concepções e crenças. Horários destinados a planejamento e a troca de experiências em grupos, além do oferecimento de cursos de formação continuada, também, para os professores de LE seria uma forma de o Governo oferecer condições para que o processo de reformulação e transformação pudesse acontecer.

É necessário melhorar, transformar e não apenas apresentar resultados à sociedade. Os verdadeiros resultados são alcançados quando os alunos realmente aprendem, refletem, são críticos e pensam transformar sua realidade a partir de seu conhecimento. Somente implementando práticas que possibilitem uma aprendizagem de qualidade é que será possível alcançar uma melhoria na Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro.

Para o levantamento dos dados analisados foi realizada a aplicação de um questionário aberto[6], cuja finalidade era analisar o que pensa o professor sobre o ensino de LE, como avalia o *Currículo Mínimo* e se o coloca em prática em sua sala de aula. Enviamos um total de quinze questionários a professores de LE (inglês e espanhol), via e-mail e/ou redes sociais, contudo, apenas sete professores retornaram o questionário respondido, sendo cinco de inglês e dois de espanhol. Os professores que responderam o questionário estão lotados em distintas regiões do estado do Rio de Janeiro, o que possibilita perceber a variedade de opiniões e de atuação dos profissionais.

Com base nos dados levantados e avaliados, foi possível perceber que todos os professores informantes conhecem o CM. O documento foi definido por alguns professores como um norteador do trabalho em sala de aula, além de ser importante para a unificação do conteúdo na rede estadual de ensino. Outros docentes declararam que é um documento pouco coerente e difícil para ser colocado em prática devido ao grande número de alunos nas turmas.

Assim, somente um professor afirmou utilizá-lo sempre como base para suas aulas. Os outros professores disseram utilizá-lo somente quando possível, ressaltando que o documento propõe gêneros fora da realidade dos alunos e que estes "não possuem base suficiente para acompanhá-lo."

Quanto à proposta do *Currículo Mínimo* que pauta o trabalho com variados gêneros textuais todos os professores avaliaram como excelente tal proposta. Alguns dizem que já trabalhavam com gêneros antes do *Currículo Mínimo* e a minoria afirma que só passou a basear suas aulas em gêneros discursivos após a implementação do documento. Para isso, os professores utilizam em suas aulas materiais variados como filmes, músicas, jogos, textos retirados da Internet, jornais e os livros selecionados através do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD).

---

[6] Segundo Barcelos (2006), os "itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes".

CONCLUSÃO

Apesar de ser cada vez mais necessário o aprendizado de uma LE, muitas coisas, ainda, precisam ser repensadas. Refletir e analisar a atual situação das LE nas escolas estaduais do Rio de Janeiro pode ser um primeiro passo para modificar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando ao discente uma educação de qualidade, justa e igualitária, que o impulsione a conquistar seus objetivos, não apenas em sala de aula ou no mercado de trabalho, mas, principalmente, como cidadão consciente, crítico e reflexivo.

A situação da educação no Estado do Rio de Janeiro é preocupante, contudo, não podemos dizer que existem culpados. Cabe à comunidade escolar contribuir analisando os problemas e propondo melhorias.

O Governo tem sua parcela de responsabilidade. Acreditamos que poderiam ser oferecidos cursos de formação continuada para os docentes de LE. O professor precisa ser um profissional autocrítico, reflexivo e consciente de sua prática em sala de aula. Assim, proporcionar momentos de interação e diálogo entre professores pode possibilitar a troca de experiências e ações, levando-os a refletir, repensar e ressignificar suas aulas.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Crenças e ensino de línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2006. v. 1. 236p.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 20 jan. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Página Brasileira do MERCOSUL**. Disponível em: < http://www.mercosul.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Currículo Mínimo de Língua Estrangeira**. Rio de Janeiro: 2012a.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Currículo Mínimo de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: 2012b.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CELANI, M. A. A. (Org.) **Ensino de segunda língua:** redescobrindo as origens. São Paulo: Educ, 1997.

_____. "Um programa de formação contínua". In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 19-33.

COSTA, E. G. M.; RODRIGUES, F. C.; FREITAS, L. M. A. **Implantação do espanhol na escola brasileira:** polêmica e desafios. Linguasagem, São Paulo, v. 10, p. 1, 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao10/espanholnaescbr.php>. Acesso em: 10 jan. 2014.

DAHER, D. C. **Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil.** Ensino do espanhol e políticas linguísticas no Brasil. Revista Hispanista, Niterói, n. 27, 2006. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>. Acesso em: 28 abr. 2012.

HENRIQUES, K. C. D. Ensino de espanhol/língua estrangeira e o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro: dificuldades e possibilidades. **Cadernos do CNLF**, v. XVII, n. 10, p. 48-65. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2013.

_____. **A presença do espanhol na matriz curricular do Estado do Rio de Janeiro:** avanços e contradições. 2014. 72f. Monografia (Lato Sensu) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2014. enc.

LISBOA, M. F. G. **A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil:** implicações e desdobramentos. Síntesis, 2009. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/sinteses/article/viewFile/1227/911>. Acesso em: 28 abr. 2012.

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

PARAQUETT, M. **Em defesa de uma abordagem própria à realidade brasileira.** Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas. I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas. UFMG, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/Em%20defesa%20de.pdf>. Acesso em 18 mar. 2014.

_____. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (e/le) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, 2009, n. 38, p. 123-137.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESPecialist**, v . 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

A TELECOLABORAÇÃO COMO UM RECURSO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS[1]

Suelene Vaz da SILVA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO
Universidade Federal de Goiás

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo investigar as interações de aprendizagem em *teletandem* entre um grupo de estudantes brasileiros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás, Brasil, e um grupo de estudantes estrangeiros de duas universidades alemãs. Neste estudo, os estudantes brasileiros ajudaram seus parceiros estrangeiros com a aprendizagem de português e foram ajudados por eles na aprendizagem do inglês. Adotando uma perspectiva qualitativa na coleta e na análise de dados, este estudo de caso foi realizado no segundo semestre de 2010. Os dados foram coletados por meio de sessões de conversação através do *Openmeetings* e foram analisados à luz de estudos sobre a teoria sociocultural, bem como sobre pesquisas relativas à aprendizagem de línguas em *tandem*/*teletandem*. A análise dos dados mostrou que os participantes usaram o inglês como língua de ancoragem para trabalhar com português e com o próprio inglês, e que o alemão foi introduzido nas sessões de conversação. Os dados também mostraram que a lousa interativa e o dicionário eletrônico foram usados como recursos complementares para o uso de áudio e vídeo para o processo de aprendizagem da língua do qual os aprendizes participaram.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem de línguas; *Openmeetings*; *teletandem.*

ABSTRACT: This paper aims at investigating the teletandem learning interactions between a group of Brazilian students from Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás, Brazil, and a group of foreign students from two German universities. In this study, the Brazilian students helped their foreign partners with Portuguese learning and were helped by them in the English learning. Adopting a qualitative perspective in the data collection and analysis, this case study was conducted in the second semester of 2010. The data were collected by means of conversation sessions through Openmeetings and were analyzed in the light of studies on sociocultural theory as well as on tandem/teletandem language learning researches. The data analyses showed that the participants used English as an anchoring language to work with Portuguese and English itself, and German was introduced in the teletandem sessions. The data also showed that the whiteboard and the electronic dictionary were used as complementary resources to the use of audio and video for the language learning process the participants engaged in.
KEYWORDS: language learning; Openmeetings; teletandem.

INTRODUÇÃO

Por muitos anos, as pessoas têm usado a mediação instrumental por meio da criação de ferramentas que lhes permitem agir sobre a natureza e transformá-la para o seu próprio benefício (REGO, 1995; WERTSCH, 1998; WERTSCH; DEL RIO; ALVAREZ, 1998). Isto aplica-se tanto em relação à forma como as pessoas obtêm informações sobre o mundo e como eles

[1] Uma versão deste artigo foi publicada em língua inglesa no periódico *Sino-US English Teaching*.

agem sobre ele. Para Cole (1990), a mediação já carrega a ideia básica de que os seres humanos vivem em ambientes transformados por artefatos criados por gerações anteriores.

É nesse sentido que compartilhamos com muitos estudiosos (LANTOLF, 2006; VAN LIER, 2000, entre outros) a transposição do conceito de mediação instrumental para o contexto da sala de aula de línguas. Para esses autores, as ferramentas técnicas enriquecem o processo de ensino e aprendizagem por fornecer a alunos e professores mais recursos para apoiar o processo de aprendizagem.

Donato e McCormick (1994), Figueiredo (2006), e Lantolf (2006) afirmam que o contexto educacional incorpora artefatos físicos e simbólicos (livros, papel, computadores, linguagens, diagramas etc.) para ajudar os alunos a desenvolver um conhecimento coerente do mundo. Acrescentamos que, no contexto de aprendizagem virtual, esses recursos também incluem, além do próprio computador, *software* de comunicação e ferramentas que permitem a professores e alunos se comunicar com pessoas de todo o mundo através da Internet.

A utilização da Internet na educação propiciou novas perspectivas sobre o ensino de línguas estrangeiras (PAIVA, 2001a, 2001b; TELLES, 2009; TELLES; VASSALLO, 2009; VASSALLO; TELLES, 2006, 2009; WARSCHAUER, 1996), devido ao fato de que a Internet é, em essência, um ambiente propício à interatividade e, portanto, pode promover a comunicação em outros idiomas.

A este respeito, Warschauer e Healey (1998, p. 63) argumentam que

> [c]om o advento da Internet, o computador, tanto na sociedade quanto na sala de aula, foi transformado de uma ferramenta para processamento de informações e exibição a uma ferramenta para processamento de informação e comunicação. Pela primeira vez, os aprendizes de línguas podem se comunicar de forma barata e rápida com outros alunos ou com falantes nativos da língua-alvo em todo o mundo. Essa comunicação pode ser síncrona (com todos os usuários conectados e conversando ao mesmo tempo) ou assíncrona (com um sistema de mensagem atrasada, como o correio eletrônico). Finalmente, com o World Wide Web, os alunos de muitas línguas têm acesso a uma quantidade sem precedentes de informação autêntica na língua-alvo, bem como têm a possibilidade de publicar e distribuir a sua própria informação multimidiática para uma audiência internacional.

Ferramentas tecnológicas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem de línguas não só pelas capacidades inerentes à mídia digital, mas também por permitir que os estudantes compartilhem conhecimento e, portanto, possam aprender línguas uns com os outros, isto é, de forma colaborativa.

No ambiente virtual, a interação mediada pelo computador é vista como uma oportunidade para a socialização, para a produção linguística e para a aprendizagem (VASSALLO; TELLES, 2009). Algumas vantagens do ambiente virtual são, por exemplo, o rompimento de restrições espaciais e temporais de aulas que são realizadas em salas de aula e acesso a um grande número de participantes para interagir, o que significa que a aprendizagem é favorecida por trocas interacionais e colaboração entre os participantes.

A APRENDIZAGEM EM *TANDEM*

A aprendizagem em *tandem* é um método colaborativo, autônomo, e recíproco de aprendizagem de línguas estrangeiras, que consiste em sessões regulares de trabalho bilíngue colaborativo para fins didáticos (VASSALLO; TELLES, 2006). Essas sessões são estabelecidas voluntariamente por dois falantes de línguas diferentes que estão interessados em estudar a língua em que o outro é mais proficiente.

De acordo com Brammerts (1996, p. 10),

> [a]prendizagem em *tandem* pode ser definida como uma forma de aprendizagem aberta em que duas pessoas com línguas maternas diferentes trabalham conjuntamente em pares para aprender mais sobre a personalidade e a cultura um do outro, ajudar-se mutuamente a aprimorar as habilidades linguísticas e, frequentemente, também para compartilhar conhecimento adicional, por exemplo, sobre suas vidas profissionais.

Por sua vez, *teletandem* é o *tandem* realizado em um contexto virtual, via comunicação síncrona através da utilização de escrita, leitura, vídeo conferência e *softwares* de comunicação (*Skype*, *Windows Live Messenger, Oovoo, Talk and Write, Openmeetings, Adobe Connect* etc.).

De acordo com Vassallo e Telles (2006, p. 91), *teletandem* é uma abordagem "que tem suas próprias características únicas, que surgem a partir (e variam dentro) da associação de seus princípios de autonomia e de reciprocidade". Os autores acrescentam que esta abordagem é descrita como um contexto de aprendizagem que:

> (a) oferece oportunidades tanto para a sociabilidade e individualização;
> (b) é baseada na autonomia, que é aqui entendida como uma responsabilidade para o próprio processo de tomada de decisão, e não de forma isolada, mas "com" ou "em relação ao" outro (o parceiro de um *tandem*);
> (c) implica compartilhar e estabelecer os papéis de quem tem o poder de conhecimento. (VASSALLO; TELLES, 2006, p. 91)

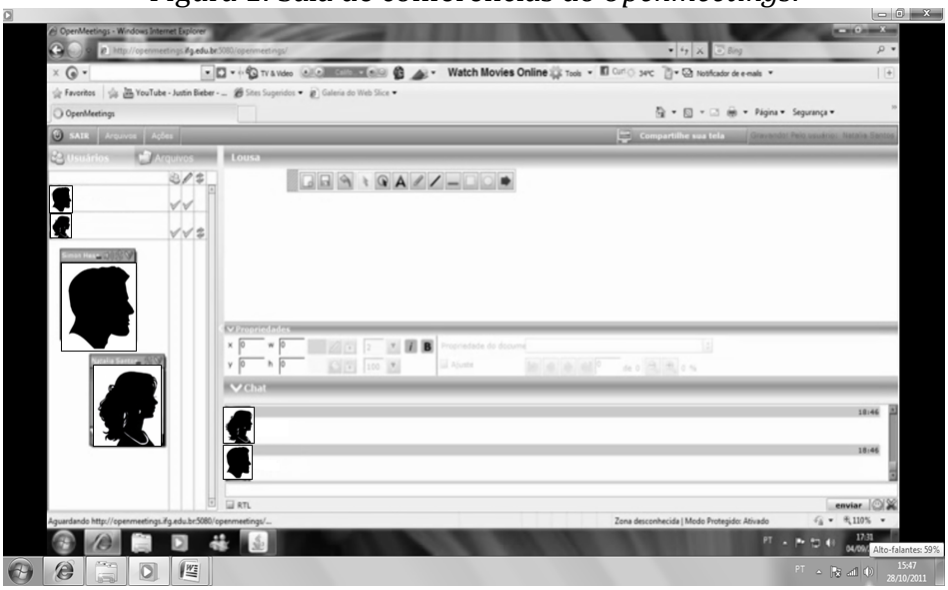
Portanto, na aprendizagem em *tandem*, são os participantes que definem como irão participar nas sessões de interação, gerenciando, por exemplo, o dia e a hora em que as reuniões virtuais ocorrerão, bem como a maneira como eles conduzem as interações.

O ESTUDO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG), no Brasil, bem como a Universidade de Trier e a Universidade de Worms, na Alemanha, foram as instituições que participaram deste projeto telecolaborativo de aprendizagem de línguas. Para possibilitar as interações em *teletandem*, foi utilizado um *software* gratuito de webconferência chamado de *Openmeetings*. Esse *software* de comunicação permite, entre outras funcionalidades, teleconferência com os seguintes componentes e funções: microfone e *webcam*, *chat* (para interação por escrito), compartilhamento de tela, download de arquivos e gravação de áudio e vídeo, e ainda lousa interativa em que é possível escrever, desenhar e postar fotos.

A sala de conferências do *Openmeetings* é ilustrada pela Figura 1.

Figura 1: Sala de conferências do *Openmeetings*.



Antes de se iniciarem as sessões de *teletandem*, uma série de passos foram tomados para a seleção dos pares de aprendizes. Uma lista com os nomes dos onze estudantes da Universidade de *Worms* e um estudante da Universidade de *Trier*, que se ofereceram para compor parcerias com os aprendizes brasileiros, foi enviada para IFG. O IFG também produziu uma lista de alunos brasileiros com 23 voluntários. A partir dessa lista, os primeiros doze alunos que se inscreveram foram selecionados para formar parcerias com os alunos estrangeiros. Em seguida, um primeiro contato por e-mail entre os brasileiros e os estudantes estrangeiros foi feito para estabelecer as parcerias e para possibilitar às duplas de alunos sugerir dias e horários para a sua primeira interação. Posteriormente, os pares agendaram as sessões de *teletandem* de acordo com sua própria disponibilidade.

As interações via *Openmeetings* ocorreram de 28 agosto a 4 setembro de 2010 e foram gravadas em áudio e em vídeo por meio de um dispositivo de gravação integrado no *software* e foram transcritas na íntegra.

Em relação ao par de idiomas envolvidos neste estudo, deve-se esclarecer que nos cursos de graduação do IFG as línguas estrangeiras ensinadas são Inglês, Espanhol e Francês. Como os alunos brasileiros desejavam melhorar os seus conhecimentos de inglês, esta foi a língua escolhida por eles para ser trabalhada com o português nas sessões de *teletandem*. Considerando-se que os estudantes alemães eram proficientes em Inglês, eles ajudaram seus parceiros brasileiros na aprendizagem desta língua e foram assistidos por eles na aprendizagem do português.

Como participantes deste estudo, temos três pares de parcerias: três estudantes brasileiros que estavam se formando em Turismo no IFG e três estudantes estrangeiros (dois da Universidade de *Worms* e um da Universidade de *Trier*). O Quadro 1 mostra os participantes, identificados por seus pseudônimos, bem como os recursos utilizados por eles durante as sessões de interação em *teletandem*.

Quadro 1: Os participantes e os recursos usados por eles.

Participantes		Recursos usados pelos participantes
Brasileiros	Alemães	
Natalie	Teego	Microfone e webcam, *chat*, lousa interativa, dicionário eletrônico
Drica	Red[2]	Microfone e webcam, *chat*, lousa interativa,
Jujuba	Peregrino	Microfone e webcam, lousa interativa,

[2] Apesar de Red ser romena, ela era aluna da Universidade de Worms e falava inglês e alemão fluentemente.

Neste estudo, os participantes fizeram uso de alguns recursos que lhes permitiram ver uns aos outros, escrever mensagens para o outro (*chat*), conversar, postar fotos e desenhar. Todos esses recursos contribuíram para o desenvolvimento de interações consistentes que permitiram que os participantes aprendessem ou melhorassem as suas competências linguísticas em relação à língua-alvo, bem como discutissem sobre questões ambientais e sustentabilidade, que foram os principais temas das interações. Também é importante dizer que os alemães visitaram o Brasil, especificamente o estado de Goiás, a fim de conhecer seus parceiros brasileiros, visitar pontos turísticos goianos e terminar um projeto relacionado à sustentabilidade, cujo planejamento iniciou-se durante as sessões de conversação na modalidade em *teletandem*.

ANÁLISE DAS SESSÕES DE *TELETANDEM*

Este exemplo inicial refere-se a uma interação realizada por Drica e Red. Drica já estava *on-line* quando a imagem de Red aparece na tela, indicando que ela havia entrado na sala de conferência. Elas se cumprimentam, balançando a mão. Drica tenta sincronizar os microfones para que elas possam conversar, mas Red não havia marcado a opção que permite que elas compartilhem o recurso de áudio. Provavelmente, Red, não familiarizada com o aplicativo *Openmeetings*, ainda não conhecia quais eram os procedimentos para utilização dos recursos de áudio desse aplicativo. Como elas não conseguiram resolver esse problema, Red sugere que Drica use o recurso de áudio enquanto Red iria usar a escrita como um canal de comunicação, como pode ser visto no Exemplo (1).

Exemplo (1) Interação via *Openmeetings*— 30 de agosto de 2010.
(As interagentes balançam as mãos num gesto de cumprimento)
Drica: I'm listening you. Are you listening me?
Red: [*Chat*] Yes. Can you hear me?
Drica: [*Chat*] I can't hear you. I can't… It's bad…
Red: [*Chat*] hum… you can talk i write :o
Drica: Ok. So, I'm one of the people responsible to receive you here in Brazil. […]
Red: [*Chat*] thank you… it will be great. I can't hardly wait to meet you and the others.
Drica: I saw that you take some pictures and you have to… how can I say… 'picture machine'? … The 'camera'? 'Camera'! You have to, you will have here many places to take much, many, many pictures here, we are going to see falls…
Red: [*Chat*] o:o:o:o:o yeah that's really beautiful :o yeah one of my hobby and Love is photography.

A sugestão que Red tinha dado, que foi prontamente aceita por Drica, revela um exercício de autonomia na tomada de decisões das duas participantes, visto que elas encontram meios de continuar a interação. Ao fazerem isso, elas resolvem o problema colocado pela falta de comunicação de áudio e optam por fazer uso de diferentes canais para interagir uma com a outra: a fala e a escrita.

Por sua vez, Natalie e Teego, no Exemplo (2), quando têm problemas de áudio, começam a negociar se eles iriam interagir apenas usando o bate-papo (*chat*) como um canal de comunicação. Natalie tenta resolver o problema, entrando e saindo da sala de webconferência, e então sugere que o encontro deva ser adiado para o dia seguinte. Depois de negociar por algum tempo, os participantes concluíram que a oralidade era um elemento essencial para a interação e decidem ter a sessão de interação no dia seguinte, como é ilustrado por este segundo exemplo:

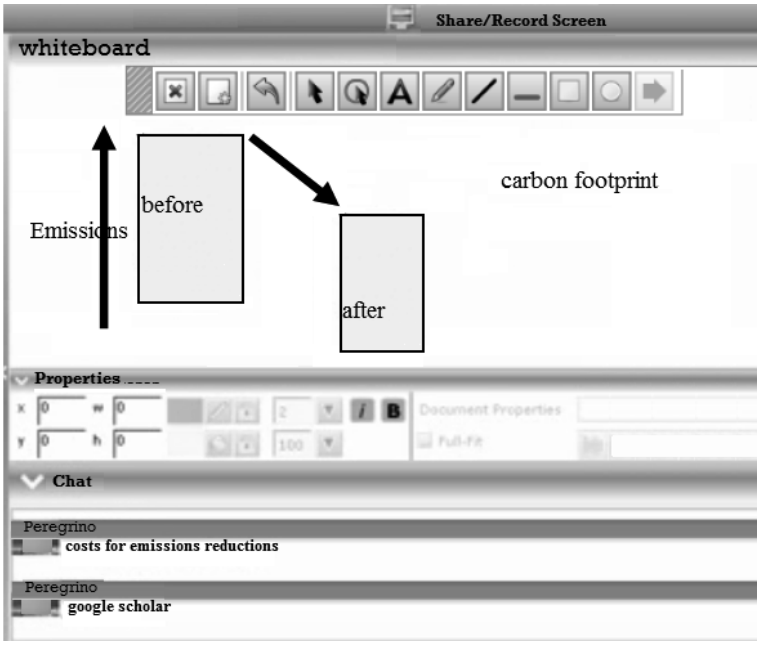
Exemplo (2) Interação via *Openmeetings*— 27 de agosto de 2010.
Natalie: [*Chat*] No… now I can't listen you too…
Teego: Perhaps it is working now. I don't know. I don't know what the problem is.

Natalie: [*Chat*] I think is better we try tomorrow because today here is everything closed or do you prefer talk only for *Chat*?
Teego: [*Chat*] well I don't know. What do you think?
Natalie: [*Chat*] I think is better to talk than to write… […]
Teego: [*Chat*] I haven't planned anything yet so it would be ok, if there are any changes I would contact you again… so let's keep it at 5/10 pm, and if I have to cancel it I would write you an email.

Esse exemplo ilustra também a autonomia dos participantes, que foi favorecida pela negociação que tinham sobre o que eles acreditavam ser a melhor opção para a aprendizagem de línguas em uma sessão de *teletandem*. A decisão de adiar a sessão de interação enfatiza o fato de que a aprendizagem colaborativa permite aos alunos expressar seus pontos de vista, discutir sobre eles e tomar decisões sobre os problemas que enfrentam enquanto interagem em um contexto virtual (VASSALLO; TELLES, 2009).

A lousa interativa também foi usada pelos participantes como um recurso auxiliar para a comunicação e, por extensão, para a aprendizagem de línguas. Peregrino, por exemplo, usa a lousa como recurso complementar para ilustrar o que foi explicando a sua parceira, como pode ser visto no Exemplo (3):

Exemplo (3) Interação via *Openmeetings*— 3 de setembro de 2010.
Jujuba: Emission…
Peregrino: Do you see on the whiteboard? Like this one would be a normal and you have another scenario, just like this, so you have a reduction here to here, and this reduction, hum, costs something (Peregrino desenha na lousa enquanto explica para Jujuba sobre emissão de carbono).
Jujuba: Hum, ok.
Peregrino: Here on the left is like… hãa… […]
Jujuba: Hã?



Peregrino: You have one scenario. It's like when a tourist comes to Rio and he goes to the beach and to the clubs or another stuffs, that's the left scenario, the trip like one week, that they stay in Brazil, ah, how much emissions will be emitted? And the other scenario would be, for example, Chapada or Pirenópolis, they're doing sustainable tourism and there would be less emissions, so we calculate them both and then we, we make a comparison. What do you think? (Explicando a partir das figuras que havia desenhado)

No Exemplo (4), Natalie faz uso de um dicionário eletrônico para ajudá-la na produção de mensagens em inglês. Ela estava conversando com seu parceiro sobre comida típica brasileira e apresenta um tipo de fruta que é usada na culinária da região centro-oeste do

Brasil. Natalie usa o dicionário eletrônico para ajudá-la a explicar ao seu parceiro que, embora o pequi seja um fruto comestível, ele tem espinhos em volta do caroço, o que torna o fruto difícil de se comer.

Exemplo (4) Interação via *Openmeetings*— 4 de setembro de 2010.
Natalie: And have you ever known about 'pequi'?
Teego: 'Pequi'? No.
Natalie: It is a typical food here in Goiás, in Goiânia… and all the State of Goiás, is very good.
Teego: But what is it… what is it like?
Natalie: Is?
Teego: What is it like? What is it, actually?
Natalie: It is, it is for you have lunch, when you almoça, have lunch. It is uhmm… salt, but it has… (She checks in the dictionary <http://translito.com> the word 'espinhos' in English). I don't know the pronunciation, but I think is 'thorns'.
Natalie: [*Chat*] thorns
Teego: 'Thorns'?
Natalie: With…
Teego: Like in a rose, like the flower of a rose? It's 'thorns', as well as, … I think. Yep. Can you write the really name for the 'pequi'?
Natalie: [*Chat*] espinhos.
Teego: 'Espinhos'?
Natalie: 'Espinhos' is 'thorns'. How can you pronounce this word?
Natalie: [*Chat*] Pequi.
Teego: Pequi.
Teego: 'Thorns'.
Natalie: 'Thorns', it is. 'Pequi' has 'thorns'.
Teego: Ok.
Natalie: So, you have to take care with it.
Teego: Ok

Esse exemplo nos mostra que existe uma alternância na assistência que os participantes dão uns aos outros. De acordo com Figueiredo (2006) e Vassallo e Telles (2009), essa mudança de papéis é bastante comum no contexto de aprendizagem colaborativa.

No exemplo (5), o termo "quality" surge quando Natalie e Teego estavam falando de uma cidade turística no estado de Goiás chamada Caldas Novas. Essa cidade é visitada principalmente por pessoas idosas por causa das águas térmicas quem existem lá e que são consideradas terapêuticas. Natalie estava tentando expressar a ideia de que a melhoria da qualidade de vida contribuiu para a longevidade dos brasileiros e percebe que não sabe exatamente como dizer em inglês a palavra "qualidade" (*quality*). Ela elabora a hipótese de que essa palavra seria "quality". No entanto, ela usa a palavra "qualidade", em português, para verificar a precisão do termo em inglês. Teego confirma sua hipótese, resolvendo, assim, a sua dúvida.

Exemplo (5) Interação via *Openmeetings*— 26 de agosto de 2010.
Natalie: I think that is not so many old people like in Germany, but some, the last ten, five years, the people that is sixties, seventies grow up here, because the… I'm thinking the word in English… the 'quality' of life.
Teego: Yeah.
Natalie: 'Qualidade'?
Teego: Yes, the 'quality'.
Natalie: Yes, 'quality', yes the 'quality' of life grow up too, so is the both.

No exemplo (6), é Natalie que assume o papel de assistente e ensina a Teego a pronunciar algumas palavras em Português. O par estava conversando sobre a viagem de Teego ao Brasil, particularmente sobre alguns dos parentes dele que vivem em São Paulo. O tema da conversa leva os participantes a lidar com vocabulários relacionados a membros da

família. O par inicia a conversa sobre essa temática, durante a aprendizagem do português, como pode ser observado a seguir.

Exemplo (6) Interação via *Openmeetings*— 28 de agosto de 2010.
Natalie: Yes, yes, it is. You want to learn how pronounce the name of the relatives in Portuguese?
Teego: Yes, I would like to, yeah.
Natalie: Yes. 'Mother' is 'mãe'.
Natalie: [*Chat*] mãe
Teego: How do you pronounce it?
Natalie: 'Mãe'.
Teego: 'Mãe. Mãe, mãe, mãe'.
Natalie: Or if you want to, like me, I pronounce like a... some child pronounce like this... But is a very... with love, very carefully way to say: 'mamãe'.
Natalie: [*Chat*] mamãe
Teego: 'Mamãe'.
Natalie: Yes? Yes, 'mamãe' is more cute.
Teego: Yep. Ok.

De acordo com Brammerts (1996) e Telles (2006), a reciprocidade na aprendizagem em *tandem* pode ser observada na atitude de um dos participantes quando se mostra preocupado e interessado no sucesso da aprendizagem de línguas do outro. Nesse sentido, o trabalho com o vocabulário em português e em inglês revela o compromisso de Natalie e Teego com a aprendizagem de língua de cada um: Natalie tem a oportunidade de aprimorar a sua aprendizagem de inglês enquanto Teego pratica o uso do português.

No exemplo (7), é Teego que aproveita a oportunidade para ensinar alemão, sua língua materna, a Natalie. Dando continuidade ao assunto sobre membros da família, Natalie pergunta a Teego como se diz a palavra "irmã" em alemão. É importante esclarecer que o alemão não era um idioma a ser aprendido nas sessões de *teletandem*, mas também foi introduzido nas interações porque Natalie queria se beneficiar do fato de que Teego era alemão e, assim, ele poderia ajudá-la com a aprendizagem de algumas palavras nesse idioma.

Exemplo (7) Interação via *Openmeetings*— 28 de agosto de 2010.
Natalie: And how do you say irmã in German?
Teego: Irmã was, eh, sister, wasn't it? Brother? Sister?
Natalie: Yes. Sister.
Teego: Sister. Sister would be, ah...
Teego: [*chat*] Schwester.
Teego: Schwester.
Natalie: Uau. Schwester.
Teego: The first three letters is always like a /ʃ/ basically 'sh' in English /ʃ/, yeah? And then the 'w' is /v/ Schwester.
Natalie: Schwester, Schwester.
Teego: Yes, Schwester.
Natalie: Yes? Schwester.
Teego: Yes, perfect.
Natalie: Schwester. My Schwester. I have just one Schwester. And brother.

Como podemos ver, o aplicativo *Openmeetings* possibilitou aos participantes escrever e falar na língua que estavam aprendendo. Por meio das interações, eles foram capazes de aprender vocabulário e discutir o tema principal de suas apresentações: questões ambientais. Os resultados deste estudo nos permitem afirmar que o *Openmeetings* é um recurso extra que pode ser efetivamente usado em aulas de inglês em um contexto tecnológico de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as interações entre alunos brasileiros e alemães, observamos que a língua inglesa foi, além da língua-alvo dos estudantes brasileiros, a ferramenta de mediação usada pelos aprendizes para ajudar uns aos outros na prática de português e alemão, e da própria língua inglesa. Levando-se em conta que os alemães não tinham conhecimento de português e que os brasileiros não tinham conhecimento do alemão, o inglês, como língua de ancoragem, foi o meio que os participantes encontraram para auxiliar uns aos outros no processo de aprendizagem de seus idiomas de destino. Essa ancoragem favoreceu principalmente os estudantes brasileiros, pois o uso do inglês como suporte às sessões de *teletandem* ajudou-os a melhorar a sua fluência nessa língua.

Em relação ao *software* usado neste estudo, pode-se afirmar que o *Openmeetings* tem todas as características necessárias para ser usado em sessões de aprendizagem em *teletandem*. Microfones e *webcams* são recursos primários desse aplicativo e é através deles que os participantes podem falar, ver e ouvir uns aos outros. Além desses recursos, o bate-papo (*chat*) e a lousa interativa são ferramentas importantes para complementar o uso do microfone e da *webcam*, mas a utilização eficaz desses elementos vai depender do conhecimento que os participantes têm sobre o funcionamento do aplicativo. É o grau de autonomia do aluno em relação aos recursos disponibilizados pelo *software* que permite aos participantes qualitativamente ampliarem suas oportunidades de aprendizagem de línguas.

Neste estudo, o uso destes recursos provocou mudanças qualitativas nas ações dos participantes, tornando a aprendizagem em *teletandem* mais semelhante às interações face a face, visto que permitiu que os participantes se sentissem como se estivessem no mesmo ambiente físico de seus parceiros. Eles também puderam aprender vocabulário, ajudar uns aos outros a resolver as suas dúvidas e encontrar formas de realizar as sessões de interação. Isso também contribui para a sensação de que há uma conexão entre os próprios parceiros, fortalecendo, assim, laços de amizade.

REFERÊNCIAS

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In.: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Ed.). **A guide to language learning in tandem via the Internet.** ***CLCS Occasional Paper***, n. 46, Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, p. 9-22, 1996. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED399789.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2011.

COLE, M. Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In: MOLL, L. C. (Ed.). **Vygotsky and education:** instructional implications and applications on sociohistorical psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 89-110.

DONATO, R.; MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 11-45.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and L2: state of the art. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 28, n. 1, p. 67-109, 2006. Disponível em:

<http://www.mendeley.com/research/sociocultural-theory-l2-state-art/>. Acesso em: 13 jan. 2012.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A WWW e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001a.

_____. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TELLES, J. A. Teletandem: conceito e ações para a prática e pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2009. p. 17-18.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2009. p. 43-61.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: OUP, 2000. p. 245-259.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESPecialist**, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

_____. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2009. p. 21-42.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). **Multimedia language teaching**. San Francisco: Logos International, 1996. p. 3-20.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: An overview. **Language Teaching**, v. 31, p. 57-71, 1998.

WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO; ALVAREZ, A. (Ed.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre, R.S.: ArtMed, 1998. p. 56-71.

WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 11-38.

AÇÕES EXPLORATÓRIAS PARA ENTENDER QUEIXAS SÓCIO-AFETIVAS: PROFESSOR, PSICÓLOGO ESCOLAR E ALUNOS

Isabel Cristina R. MORAES BEZERRA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Carolina Apolinário de SOUZA
Programa de Pós-Graduação em Letras – Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro

A gente se inventava de caminhos com as novas palavras.
Manoel de Barros (2010, p. 463)

RESUMO: Neste artigo, apresentamos a Prática Exploratória (EP) (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER 2010, 2013) em sua abordagem para o ensino-aprendizagem, para a prática profissional e para a pesquisa reflexiva. Assim, a PE reconhece a complexidade da vida refletida nos *puzzles* que os praticantes desejam entender. A PE encoraja todos os praticantes a refletirem com mais cuidado sobre seus contextos de ação enquanto desenvolvem suas atividades profissionais e de pesquisa de forma a construir entendimentos não apenas sobre suas práticas, mas também sobre a qualidade de vida gerada por elas na interface das relações interpessoais. Focamos no trabalho para entender desenvolvido por uma psicóloga educacional e professores de uma escola bilíngue em uma situação de extrema dificuldade de convivência entre alunos. As profissionais apresentam recursos pedagógicos para iniciar a discussão (vídeos, histórias, etc.) o que atiça a curiosidade dos aprendizes e encoraja a construção de significados através de narrativas. O envolvimento dos participantes em diferentes momentos da ação reflexiva propicia a construção de entendimentos sobre a qualidade de vida do grupo de alunos. Para os profissionais é uma perspectiva de desenvolvimento profissional e para os alunos configura-se o início de outra etapa: o desafio de construir novas relações a partir de encaminhamentos coletivamente acordados.
PALAVRAS-CHAVE: Prática exploratória; ensino e aprendizagem; qualidade de vida; dinâmicas exploratórias.

ABSTRACT: In this paper we present Exploratory Practice (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2010, 2013) an approach to teaching, reflection and research conducted by educators and students in a collaborative manner. Thus, Exploratory Practice recognizes the complexity of life reflected in those puzzles the practitioners endeavor to investigate. EP encourages all practitioners to reflect more carefully about their contexts of action, as they develop their professional and research activities in order to build understandings not only regarding their practices, but also on the quality of life generated by these practices at the interface of interpersonal relationships. We focus on the process of psychologist and teacher development and the collaborative work between them in professional in a bilingual school where a group of students experience difficulties in establishing peaceful coexistence. The educational psychologist and the teacher present pedagogical resources as triggers for the discussion (videos, stories, etc.), arousing the curiosity of students and encouraging the meaning making through narratives. The involvement of these practitioners in different phases of the investigative action promotes the generation of understandings regarding the quality of life lived by the group of students. Regarding the professionals this is an experience that promotes professional development, whereas for the students it sets up the beginning of a new phase: the challenge of building new interpersonal relationships taking into account the decisions collectively generated.
KEYWORDS: exploratory practice, teaching and learning, quality of life, exploratory group work dynamics.

INTRODUÇÃO

Os entendimentos relatados neste trabalho alinham-se aos pressupostos da Prática Exploratória [PE] (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2010, 2013), uma abordagem para o ensino, para a reflexão e para a pesquisa conduzidos de forma integrada por professores. Seus princípios encaminham um fazer ético, no sentido do respeito pelo outro, cuja copresença é crucial para a construção da vida que se vive nos contextos profissionais. Assim, a PE reconhece a complexidade dessa vida que se reflete nas questões sobre as quais os praticantes se debruçam. A PE os encoraja a olharem com mais cuidado seus contextos de ação, enquanto desenvolvem suas atividades profissionais e de pesquisa, a fim de construírem inteligibilidade não apenas sobre suas práticas, mas também sobre a qualidade de vida gerada por essas práticas na interface das relações interpessoais que as subjazem, sobre como elas reverberam em sua formação. Isso significa, inclusive, trabalhar para aprender a lidar, por um lado, com entendimentos que apontam para as questões que emergem dos processos reflexivos em situações de conflito e de tristes realidades (MILLER, 2013) e, por outro, com aqueles em que dificuldades são superadas ou em que a reflexão encaminha o grupo para a compreensão de diferenças.

Considerando as questões acima, trazemos o olhar a uma experiência formativa para uma psicóloga educacional e uma professora em que a Prática Exploratória, através de sua abordagem reflexiva, encaminhou a ação para entender. Assim, analisa-se o processo de formação reflexiva em serviço do professor e do psicólogo educacional em uma escola bilíngue no trabalho com aprendizes em reuniões de trabalho através de Dinâmicas Exploratórias. Tais dinâmicas têm por objetivo oferecer um espaço de escuta para uma questão sócio-afetiva a ser investigada. Psicólogo educacional e professor partem de um instrumento lúdico pedagógico (vídeos, histórias, etc.), instigando a curiosidade daquele aluno e encorajando a construção de sentidos sobre a dificuldade sócio-afetiva através de narrativas. Este tipo de ação inclui todos os praticantes (aluno, professor e psicólogo).

A CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA PARA A PESQUISA

Em um momento em que a Linguística Aplicada aponta para a inclusão na produção de conhecimento (MOITA LOPES, 2006), a Prática Exploratória [PE] reconhece a capacidade de professores, alunos e outros profissionais – os praticantes exploratórios nos termos da PE – produzirem saberes locais acerca do ensino-aprendizagem(MILLER, 2013) e de suas práticas profissionais. Entretanto, ainda impera a racionalidade técnica, que busca treinar o professor no melhor método de ensino. Podemos também dizer que, em algumas abordagens para a pesquisa, o mais importante seria treinar o pesquisador em formação para a utilização de técnicas de geração de dados, ainda considerando os participantes como sujeitos de pesquisa, aqueles que produzem dados, mas que não sabem exatamente o porquê da presença de um pesquisador em seu contexto de ação, nem o que será feito com os dados gerados.

Neste cenário, a Prática Exploratória, através de pesquisas desenvolvidas pelos praticantes (MORAES BEZERRA; MILLER; CUNHA, 2007) tem se apresentado como uma abordagem para a pesquisa que busca ser sustentável, ou seja, que vá além de um projeto de pesquisa e que se incorpore às práticas profissionais. Por sua perspectiva inclusiva, as ações para entender através da PE envolvem colaborativamente professores e alunos/praticantes/outros profissionais, dentro de suas salas de aula ou em seus contextos de trabalho de forma a desenvolverem os seus entendimentos da vida na sala de aula e nesses contextos profissionais, enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar ou de desenvolverem práticas profissionais.

A Prática Exploratória, formalizada por Allwright (2003) e sistematizada como uma forma de pesquisa do praticante (*practitioner research*), tem se constituído no espaço pedagógico como uma forma de ensinar, aprender e entender a vida em sala de aula e fora dela, que privilegia tanto os aspectos linguísticos quanto os aspectos intrapsíquicos da aprendizagem (MILLER et al., 2008).

Allwright (2003) formaliza a Prática Exploratória originalmente para o ensino de língua estrangeira, no entanto, alguns dos autores que se alinham a esta corrente pedagógica (MILLER et al., 2008) indicam que seu alcance estende-se para além da sala de aula de língua estrangeira e até mesmo da escola, devido à sua postura investigativa e reflexiva que não visa à solução rápida de problemas pedagógicos. Os praticantes exploratórios trabalham com 'questões a entender' (ou *puzzles*) e não com problemas a solucionar, posto que não é possível, muitas vezes, solucionar questões complexas; nem planejar ações para mudança desde o momento em que se desenha uma pesquisa que trate do humano, exatamente por não ser possível aprioristicamente definir qual mudança deva ser encaminhada.

Tanto na sua abordagem pedagógica, quanto para a pesquisa, a PE traz alguns princípios que ajudam a configurar e encaminhar o fazer exploratório. O primeiro aponta para a priorização da qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006) no contexto institucional em que se ensina-aprende/desenvolve atividade profissional e de pesquisa. Importa 'o que acontece' ('qualidade de vida'/'*quality of life*'), ao invés de 'técnicas do fazer' (qualidade do trabalho/ '*quality of work*') na construção de entendimentos, a qual, como aponta o segundo princípio, é o trabalho reflexivo a ser desenvolvido pelos praticantes em seus contextos.

O terceiro princípio traz a preocupação inclusiva de PE no sentido de 'envolver todos' como abordamos acima. Dessa forma, trabalha-se para que não apenas o professor, o profissional ou o pesquisador desenvolva seus entendimentos, mas todos os participantes, conforme o quinto princípio. Nesse processo, busca-se a construção de um *ethos* de união entre todos ao se encaminhar o processo reflexivo em torno das questões que os mobilizam, como aponta o quarto princípio. Alunos, professores e outros profissionais são agentes que buscam entender suas questões, envolvendo-se em um processo de monitoração do que fazem, enquanto fazem. Com isso, alinham-se ao sexto princípio que encoraja a integração da ação para construção de entendimentos com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais. O último princípio aponta para a construção de um fazer exploratório que não seja limitado por um projeto. Ou seja, ainda que um pesquisador exploratório – seja professor, aluno ou outro profissional – tenha que lidar com *deadlines* impostas por instituições, o trabalho para o entendimento e a integração devem *contínuos,* à medida que forem integrados às suas práticas (de ensino-aprendizagem, profissionais, de pesquisa).

Isso significa que a abordagem da PE não seria uma ferramenta utilizada para dar conta de uma pesquisa e abandonada posteriormente. Na verdade, Allwright (1996) chamou atenção para esse fato, quando percebeu que muitos professores aprendiam técnicas de pesquisa que impactavam negativamente em suas vidas de professores, porque constituíam-se em um fardo, posto que dobravam seu trabalho. Allwright propôs a PE exatamente para que a pesquisa não fosse um problema para a prática do professor. Ao trabalhar de forma integrada, o professor buscaria entender os *puzzles* – ou questões – que surgissem nas práticas de sala de aula, ao mesmo tempo em que desenvolvesse procedimentos de ensino, envolvendo os alunos como agentes. Essa integração da prática de ensinar à prática profissional investigativa poderia ser incorporada ao fazer do professor e, portanto, não estaria subordinada a projetos, tornando-se uma atitude reflexiva exploratória, vivenciada cotidianamente, mesmo que não houvesse um projeto ou uma pesquisa no sentido estrito sendo desenvolvidos.

A ênfase de Allwright (1999) para que os próprios praticantes investiguem de forma integrada as suas questões fundamenta-se no fato de que "as pessoas que tentam gerar entendimentos são elas mesmas as beneficiárias diretas de qualquer entendimento que de

fato desenvolvam". Com isso, outra questão se coloca: a da delicadeza das relações interpessoais como o autor também chama atenção. Na complexa rede de inter-relações é preciso trabalhar com cuidado, em especial no que tange a pesquisa com o 'outro', um ser humano que não é fonte de dados, mas alguém que pode colaborar, que precisa ter sua voz reconhecida e seus entendimentos respeitados.

Ainda com relação à questão da inclusividade, ou seja, da ênfase e no trabalho concreto para que todos participem e que tenham agência no processo reflexivo, lembramos Ewald (em andamento) que aborda essa questão a partir de um contínuo em que essa participação poderia ser mais ou menos exploratória. Colocamos abaixo o diagrama usado por Ewald (2014) para apresentar essa ideia.

Participante **Participante Exploratório** **Praticante Exploratório**

A partir da representação do diagrama acima, pode-se entender que o estabelecimento de uma prática profissional e ou de pesquisa, apesar das ações que alguém possa encetar para envolver todos, uma pessoa pode se posicionar no processo apenas como participante, tendo suas ações de pouca interface com o processo exploratório, por vezes deixando-se conduzir. Pode também posicionar-se como 'participante exploratório' já trazendo algumas questões para a reflexão coletiva, mas não se envolvendo em todas as etapas do processo ou não assumindo integralmente sua agência. Já na condição de 'praticante exploratório' seu envolvimento seria integral, mesmo que, aos olhos de um *outsider*, não fosse responsável pela condução do processo reflexivo. Essas possibilidades de 'se estar inserido e posicionado no trabalho para entender' a partir do desejo de cada pessoa, podem ser alternadas ou sofrer modificações ao longo do professo. Dessa forma, a partir dos registros (de dados gerados e registrados de diferentes maneiras) que se fizer de sua participação, poderíamos ter como que fotografias dos diferentes momentos em que agiu mais ou menos exploratoriamente.

Para conduzir o trabalho para entender, professores, em suas salas de aula, costumam utilizar as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE). São atividades já conhecidas que sofrem ligeira modificação no sentido de gerar reflexão e, consequentemente, entendimentos para os praticantes. Elas se tornam oportunidades de investigação. O mesmo podem fazer outros praticantes ao implementarem atividades que utilizam em suas práticas profissionais para desenvolver o trabalho para entender.

"COLOCAR A QUALIDADE DE VIDA EM PRIMEIRO LUGAR": PE EM DIÁLOGO COM A PRÁTICA DO PSICÓLOGO ESCOLAR E A PRÁTICA DO PROFESSOR

No contexto da Psicologia Educacional, em seu diálogo com a PE, consideramos que colocar a 'qualidade de vida' (GIEVE; MILLER, 2006) em primeiro lugar significa atentar para o bem-estar físico, psíquico e sócio-afetivo dos alunos e também da equipe. A aprendizagem não deve ser concebida apenas no nível acadêmico, de transmissão de conteúdos e testagem de resultados, mas sim num nível holístico, de uma aprendizagem cognitiva e sócio-afetiva. Este princípio deve estar incluído na missão e na filosofia da escola em seu sentido mais amplo e se relaciona à questão da formação ampliada do professor e do próprio psicólogo como veremos mais adiante.

Dito de outra forma, privilegiar a qualidade de vida significa estimular que os praticantes (educadores e alunos) sejam ativos no processo e busquem entender o que acontece no espaço da sala de aula, na escola e até fora dela. Tal proposta alinha-se à proposta ética da psicologia educacional de orientação psicanalítica. Alinha-se igualmente à proposta ética da condução do ensino-aprendizagem a partir da abordagem da PE. O convite ao dizer só pode se estabelecer num espaço que valorize a escuta do que cada aluno tem a questionar,

testemunhar e contribuir. É, neste sentido, que as atividades inspiradas na PE são bem recebidas a partir de um *ethos* de respeito no espaço de sala de aula. Quando este senso de respeito está presente, os alunos sentem-se mais dispostos a compartilhar suas ideias e reflexões e o processo de reflexão é, assim, retroalimentado.

Entender a vida em sala de aula e na escola significa questionar e refletir diariamente sobre nossa prática como educadores. Este princípio demonstra a complexidade do conceito de praticante à medida que retira o educador do conforto de um saber inabalável e de uma metodologia que reforça o controle do professor sobre a aula e sua expectativa sobre o comportamento ideal dos alunos (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Trabalhar para entender os vínculos, as relações, as dificuldades e as habilidades cognitivas e sócio-afetivas em sala de aula requer do educador uma constante reavaliação de sua prática como sujeito e profissional. Por educador entendemos, inclusive, todos os funcionários da escola que lidam diretamente com a criança e têm uma função formadora.

O psicólogo é nesse sentido mais um educador, e, portanto, suas práticas e intervenções devem estar alinhadas ao projeto filosófico e ético da escola. O espaço de sigilo ainda é resguardado sem que ele se furte em realizar as intervenções que julgue importante para a qualidade de vida dos alunos e professores. Observamos, muitas vezes, que à medida que o aluno sintomatiza na escola, apresentando, por exemplo, comportamentos disfuncionais que depõem contra o projeto ético educacional da escola (indisciplina e incivilidades)[1],seus atos são entendidos como ameaçadores ao ambiente escolar. Segundo Groppa (1996), muitas vezes medidas unicamente punitivas e de contenção (detenções, exclusões e detenções) são adotadas como tentativa de extirpar o 'problema comportamental'.

Miller e Brandão (2014) apontam a 'urgente necessidade de se prestar atenção a questões éticas e de relacionamento interpessoal entre aqueles que convivem nas escolas, isto é, à qualidade de vida dos professores e dos alunos em sala de aula e daqueles que também convivem com eles fora dela'. Nesta direção, defendemos que o trabalho interdisciplinar e colaborativo entre professor e psicólogo contribui para a formação dos professores e dos psicólogos, no sentido de desenvolver uma atitude permanente de reflexão que vai além da formação acadêmica e pedagógica e atinja a qualidade de vida na sala de aula (GIEVE; MILLER, 2006). Assim, psicólogo e professor integram a prática pedagógica e a atitude investigativa através de atividades que promovam a reflexão.

Acreditamos que professor praticante exploratório de orientação e crítica e o psicólogo educacional também praticante exploratório e de orientação psicanalítica, tenham funções éticas semelhantes: descristalizar sentidos 'pré-definidos', reintroduzindo, através da linguagem, o equívoco e a reflexão. Para Allwright (2003), não se trata de generalizar dúvidas ou queixas, mas investigá-las uma a uma, transformando-as em questões instigantes, ou *puzzles,* que possam gerar uma discussão rica para todo o grupo e impulsionar cada participante a construir novos sentidos diante de um impasse ou conflito.

No contexto profissional que trazemos para este artigo, o trabalho encaminhado a partir da abordagem da PE, tem uma configuração característica. Assim, após a análise das narrativas das reuniões de trabalho, o psicólogo tem instrumentos para delinear a queixa sócio-afetiva e planejar a Dinâmica Exploratória, contando com a parceria do professor. O tema principal da queixa pode ser introduzido através de diferentes recursos ou instrumentos

[1] Garcia (2006), inspirando-se nas ideias de Charlot (2002) e Sennett (2004) diferencia os termos indisciplina e incivilidade. As expressões de indisciplina refletem transgressões a parâmetros e esquemas de regulação da escola, sendo interpretadas pensadas como formas de ruptura no contrato social subjacente às relações e intenções pedagógicas na escola, cujo eixo seria o processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, as incivilidades se referem a condutas que se contrapõe às regras da boa convivência. Entre as incivilidades cotidianas na escola podemos citar, por exemplo, o que se denomina sem muita precisão conceitual de "falta de respeito", ou seja; as grosserias, as desordens, as ofensas verbais. Tais atos seriam agrupados no campo das incivilidades quando não rompem as regras do contrato pedagógico ou alguma expectativa expressa no regimento escolar.

pedagógicos (jogos, vídeos, imagens, músicas, histórias, dramatizações) seguido de reflexão, discussão e análise do processo.

Psicólogo e professor podem planejar e conduzir uma Dinâmica Exploratória[2][DE], propondo um instrumento pedagógico que vai dar início à discussão do tema. Abrem-se possibilidades para interrogar discursos já prontos e questionar algumas máximas impostas pela cultura e assimiladas sem problematização. A discussão é conduzida a partir de perguntas abertas e das contribuições de cada um. São encorajadas lembranças de situações, sugestões, depoimentos, testemunhos pessoais. Não há expectativa de respostas certas ou erradas. A expectativa é de que a circulação da palavra toque tanto o aluno focal, que suscitou a dinâmica, quanto os outros alunos, o professor e o psicólogo. Não se trata aqui de uma tentativa de homogeneização ou apagamento das diferenças no grupo, mas sim de escutá-las a fim de aproveitar a diversidade e propiciar o laço social. Assim, os participantes expressam suas opiniões, refletem e discutem para entender os conflitos e questões intrínsecas relacionadas à vida na escola. Os entendimentos atingidos por tal exercício pedagógico discursivo trazem benefícios sócio-afetivos para o aluno, e também para o professor e para o psicólogo.

Na maioria das vezes, as enunciações ou relatos dos alunos fogem ao planos e previsões do psicólogo e professor nas DE. No caso do recorte trazido neste artigo mais adiante, podemos observar o surgimento de um segundo puzzle a partir das reflexões dos alunos. Os dois profissionais são surpreendidos por perguntas inesperadas, associações inusitadas, reações agressivas, afetuosas, crises de choro. Ou seja, toda sorte de reações que não haviam imaginado durante seu planejamento. Nenhum dos dois praticantes tem controle sobre os efeitos da abertura do discurso, caberá a eles manejar a palavra para que esta possa conduzir o sujeito a um giro discursivo. Do mesmo modo, também não é possível controlar os efeitos deste convite ao dizer para cada sujeito, como serão afetados, os desdobramentos que os exercícios de reflexão terão sobre sua vida dentro e fora da escola.

PSICÓLOGO E PROFESSOR EM MOMENTOS DE FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR: RESGATANDO E ENTENDENDO UMA EXPERIÊNCIA

Nessa seção, será analisado o processo de atuação de uma psicóloga escolar, coautora deste artigo, junto a professores e alunos, ensejando a construção de um espaço reflexivo que reverbera na formação em serviço desses profissionais, bem como na formação de cada aluno. Serão utilizadas notas de campo produzidas pela psicóloga em uma reunião pedagógica, em uma Dinâmica Pedagógica com alunos e na segunda reunião com professores, após a implementação da DE. O contexto da pesquisa é uma escola internacional bilíngue do Rio de Janeiro, onde uma das autoras (Souza) atua como psicóloga junto à equipe escolar, aos alunos e aos pais. Nos fragmentos trazidos para análise, portanto, a voz de Souza, psicóloga escolar do contexto abordado, aparece através do uso da primeira pessoa do singular.

Contextualizando o fazer dos profissionais

Como a ênfase de todo o trabalho para entender está no processo, a documentação das reflexões sobre questão sócio-afetiva é de extrema importância. Os testemunhos e narrativas dos alunos nas DE dizem respeito às suas relações com seus pares e professores na escola. Apesar do envolvimento de professores em vários momentos, como se trata de uma intervenção terapêutica, os relatos e narrativas surgidos nas DE não podem ser gravados por

[2] Termo cunhado para caracterizar as dinâmicas adaptadas aos propósitos reflexivos fundamentados na abordagem da PE, da mesma forma que as atividades de ensino-aprendizagem são adaptadas para fins de envolver os alunos no trabalho para entender, sendo denominadas de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório.

motivos éticos; desta forma, os entendimentos sumarizados são anotados pela psicóloga ou pelo professor no quadro branco ou *flipchart,* para que sejam visualizados pelos alunos, e também redigidos em forma de diário de campo após a realização da atividade.

A intenção é que os depoimentos dos alunos possam ser visualizados por eles, envolvendo todos no trabalho. Muitas vezes, os relatos anotados são retomados numa sessão posterior, o que motiva mais reflexões e narrativas. Todos estes relatos constituem momentos valiosos de reconstrução de experiências sobre alguma dificuldade do praticante vivida na escola, seja com seus pares, consigo próprio ou com o conteúdo programático. É importante ressaltar que o psicólogo atua como um facilitador da circulação da palavra, não estando em uma função hierarquicamente acima daquela ocupada pelo professor. No intuito de tornar o espaço de circulação de palavra mais acolhedor para os alunos, alguns depoimentos da psicóloga educacional e dos professores sobre o tema em questão são incluídos na sessão.

Revendo anotações de campo em busca de maiores entendimentos

> Anotações – Reunião Pedagógica – 18/11/2013 - 1
> Na reunião de hoje, os professores levantaram uma grande preocupação com a questão do *bullying.* Muitos alunos queixam-se de serem excluídos por colegas da segregação de grupinhos em sala de aula. Duas tutoras sugerem que eu intervenha nas turmas realizando uma dinâmica de grupo sobre o tema.

Esta reunião pedagógica gerou a questão a ser trabalhada com os alunos. O mal estar gerado pelo *bullying* havia tomado proporções que preocupava a todos. Souza foi chamada a intervir, mas não queria fazê-lo como intervenção pura e simplesmente. Amparada pela abordagem da PE a qual havia sido partilhada com a professora, foi desenvolvido um trabalho de busca por entendimentos a partir de uma escuta cuidadosa aos alunos, especialmente porque tais entendimentos seriam relevantes para aqueles beneficiários envolvidos mais de perto. Nas anotações de campo, usou-se 'tutor[a]' para referir-se a 'professor[a]'.

> Anotações – Reunião Pedagógica – 18/11/2013- 2
> Duas tutoras sugerem que eu intervenha nas turmas realizando uma dinâmica de grupo sobre o tema. Os outros professores e coordenadores consideram a ideia interessante e buscamos soluções em termos de horários para cada turma. Uma das professoras sugere que a dinâmica seja realizada em Português, pois infere que os alunos ficariam mais à vontade para falarem de exemplos íntimos e de episódios de desrespeito experienciados. Pergunto se há alunos estrangeiros nas turmas e descubro que há apenas um. Uma outra tutora, diz que tem receio de que os alunos não sejam sinceros o suficiente, e deem 'as respostas esperadas pelos professores'. Digo que não podemos evitar que isso aconteça, apenas podemos propiciar um ambiente reflexivo de honestidade e sem teor de julgamento. Explico que uma dinâmica de grupo conduzida por um psicólogo é imprevisível, e este deve estar pronto para manejar as narrativas que emergem do discurso de forma a produzir mais reflexões e não a fechar ou concluir algo. A tutora então sugere que uma forma de deixar os alunos à vontade para falar honestamente, seria que os tutores ausentassem-se da dinâmica. Retruco considerar importante a presença dos tutores, mas abro a pergunta para o resto dos professores e tutores. Todos preferem que eu conduza a dinâmica sozinha, pois realizam sessões semanais de discussões com estes alunos e, ainda sim, veem-se intrigados com o fenômeno de desrespeito recorrente.

Este fragmento mostra um momento subsequente ao anterior no qual o grupo de professores e a psicóloga escolar tentam encaminhar o trabalho com os adolescentes. Ressaltamos algumas questões em particular. A primeira é o fato de uma professora sugerir que a interação fosse conduzida em português, assegurando aos alunos o uso da língua materna, uma ferramenta com a qual estariam mais aptos a tratar de seus sentimentos naquele momento, ainda que, em uma escola bilíngue, haja a ênfase no uso da língua estrangeira, neste caso inglês, nas diversas práticas sociais e discursivas que se desenvolvem nesse contexto. A segunda diz respeito ao fato de, embora a psicóloga tentasse envolver todos os que ali estavam na DE para tratar da questão, os professores optarem por não participar

naquele momento, deixando que ela encaminhasse sozinha a reflexão. Não parece uma ação de não assumir sua responsabilidade, mas de tentar, através de outra pessoa, acessar informações que não conseguiam em suas sessões semanais com os alunos. Considerando o contínuo de participação em um processo de trabalhar para entender fundamentado pela PE, parece que os professores colocam-se na posição de participantes exploratórios. Não parecem tentar controlar, mas realmente acessar elementos que os ajudem a entender o desrespeito constante.

> Anotações – Reunião Pedagógica – 18/11/2013- 3
> Explico aos professores como realizo as DE e pergunto se eles gostariam de sugerir as atividades ou instrumentos pedagógicos serem utilizados. Uma das professoras lembra-se de ter assistido a um Globo repórter sobre *bullying* do qual gostara bastante. Considero muito boa sua ideia e anoto a sugestão para pesquisar posteriormente. Combinamos que compartilharei com a equipe os entendimentos e as produções gráficas dos alunos na próxima reunião.

Ainda agindo para envolver os colegas, a psicóloga partilha com eles como encaminha sua prática e abre espaço para a construção colaborativa da DE a ser usada com os aprendizes. Trata-se de um movimento relevante na medida em que os dois campos de ação profissional se cruzam e, na interseção entre eles, ações são delineadas. A constância e o aprofundamento de tal prática, incluindo a participação efetiva de um ou mais professores no desenvolvimento da DE, pode colaborar para a formação em serviço dos profissionais envolvidos. Possivelmente também pode ter alguma influência na qualidade de vida não apenas dos profissionais que não se veriam isolados em seus nichos, mas também dos alunos que contariam com pessoas efetivamente engajadas em entender e colaborar.

> Anotações – DE –06/12/2013- 1
> Para a Dinâmica Exploratória, preparo uma ARPE com diferentes instrumentos pedagógicos: slides com algumas perguntas e dois vídeos, ambos de aproximadamente 4 minutos. Inicio a atividade em inglês convidando-os para uma discussão sobre o tema *bullying.*

Neste trecho ressalto como foi agregada à prática de psicóloga e à da professora a abordagem da PE na organização do encontro com os alunos. Considerando o processo reflexivo que se esperava construir, vale observar que o propósito do trabalho não era a resolução de um problema que incomodava tutores e coordenação. O que se desejava era levar para os alunos uma oportunidade de usar o discurso para abordar questões que possivelmente não estavam claramente postas e que precisavam ser trabalhadas por todos – o *ethos* da inclusividade da PE.

> Anotações – DE –06/12/2013 - 2
> Digo que meu objetivo é conversar e entender mais sobre o tema junto com eles, não há respostas certas ou erradas. Aponto que eles têm a opção de escolher se gostariam que a atividade transcorresse em inglês ou português. Todos exclamam: 'Português!'. Começo apresentando os slides e perguntando o que os alunos entendem como *bullying*, *cyber* bullying e outros tipos de agressão. Rodolfo[3] fala que muitas vezes, o que uma pessoa considera apenas brincadeira, pode ser considerado falta de respeito por outro. Pergunto qual é o limite entre a brincadeira, a agressão e o *bullying*. Tomaz responde: 'isso depende. Se o colega não gostar é agressão e tem que parar. Se ele pede pra parar e o outro continua pra machucar, é *bullying*'.

Embora o trabalho transcorra em uma escola bilíngue, dada a delicadeza do que se vai conversar e que tem a ver com a delicadeza das relações entre os alunos, estes são consultados sobre o idioma que seria usado, conforme acordado na reunião entre professores e psicóloga. Enfatizamos a ação discursiva da psicóloga que passa para os alunos a ação de discorrerem sobre questões fulcrais para o trabalho reflexivo a ser desenvolvido: *bullying*,

[3] Os nomes dos alunos e tutores foram modificados para manter o sigilo.

cyberbullying e outras formas de agressão. Quando Rodolfo, ao tomar a palavra, começa a envolver-se discursivamente com a proposta da atividade. Ele relativiza o significado de uma situação, dependendo das pessoas envolvidas. A fim de aprofundar discursivamente a reflexão, a psicóloga questiona sobre os limites que dividem brincadeira, agressão e *bullying*. Assim agindo, consegue manter o envolvimento de Rodolfo que parece colocar-se a partir de seus entendimentos construídos na relação com os colegas em situações que vivencia. Nesse momento parece que os interactantes começam a construir um espaço de escuta coletivo, problematizando a qualidade da vida vivida pelos alunos.

> Anotações – DE –06/12/2013 - 3
> Peço para os alunos comentarem as duas cenas e se conseguem ver semelhanças com as situações vividas na escola. Duas meninas que estavam caladas começam a falar: "Tem muita exclusão na nossa sala sim. Na verdade tem uns quatro ou cinco grupinhos nessa sala, e nenhum gosta do outro". Paulo intervém: "A gente não é uma turma unida. A gente se odeia. A gente queria se separar o ano que vem". Valorizo a contribuição de Paulo e pergunto se a turma concorda com sua fala. Todos concordam. Peço então para que pensem sobre os motivos da desunião da turma.

A palavra que circula, ainda que revelando mal-estar, dá chance para que todos que queiram falar possam colocar-se. Possivelmente também essa atitude está vinculada à forma como a condução da atividade se faz. Embora possa ser reconhecida a prática de adolescentes de agruparem-se, nessa sala, como em outros contextos, os grupos são heterogêneos e antagônicos. No entanto, sem colocar essa 'verdade', a psicóloga oferece a eles um espaço para trazerem seu próprio olhar sobre o que causa tal desunião. É um convite ao entender-se e a entender o grupo. É um convite ao desenvolvimento mútuo.

> Anotações – DE –06/12/2013 - 4
> Aproveito a gancho trazido por Paulo sobre a separação da turma e aponto que todas as quatro turmas de classe 5 seguirão juntas para a classe posterior, não sendo a separação uma opção para a resolução dos problemas listados. Decido introduzir outros questionamentos: "A construção de uma convivência melhor só pode estar fora (da direção da escola), na separação da turma? Podemos pensar numa tentativa que venha deles mesmos e não de fora?"

Neste trecho, a psicóloga retorna para o grupo a proposta de resolução do problema, conforme um dos alunos, a qual não tem eco na gestão institucional uma vez que não haveria reorganização das turmas no ano seguinte. De certa forma, mostra que não há como resolver, mas tentar construir entendimentos que os ajude a trabalhar com as questões que foram por eles levantadas('Os meninos são muito machistas e as meninas muito feministas', 'A gente não consegue se ouvir', 'Muitas meninas se preocupam demais com marcas da moda e ficam esnobando as outras', 'Muitas pessoas da turma são barraqueiras, adoram discutir, preferem brigar, arrumar confusão', 'Todo mundo quer estar certo. A gente tem dificuldade de ouvir aqui nessa turma. Por isso é difícil chegar a um acordo'; 'A gente evita falar dos problemas com o tutor. A gente devia falar mais com ele, pedir mais ajuda'). Afinal, elas contribuíram para a desunião da turma. Nos termos da PE, eles conseguem entender e avaliar a qualidade de vida que é construída através da forma como estabelecem suas relações interpessoais. Essa qualidade certamente tem igualmente implicações sobre a qualidade da aprendizagem.

Conquanto o fazer do psicólogo não deva ser diretivo, os questionamentos que a psicóloga exploratória faz aos alunos, além de mostrarem mais uma vez a busca pelo envolvimento de todos, também aponta uma ação discursiva para que eles assumam sua agentividade no processo. Não cabe apenas à escola, mas a eles também gerir a situação.

> Anotações – DE –06/12/2013 -5
> Entre as sugestões citadas pelos alunos graficamente, é interessante destacarmos algumas que denotam uma responsabilização do sujeito sobre o mal-estar citado: a desunião da turma. Alguns exemplos são:
> - discutir problemas com professores,

- ser mais respeitoso com o colega,
- ter mais dinâmicas de grupo com a psicóloga,
- parar de falar mal dos outros pelas costas,
- levar comentários de colegas menos a sério,
- os meninos podem tentar ser menos machistas e as meninas menos feministas.

Nesse trecho, como a própria psicóloga identifica no diário, os alunos colocam-se no lugar daqueles que devem encaminhar a situação a fim de afetar mais positivamente a qualidade de vida do grupo. Não é algo imposto, mas parte de um comprometimento do grupo o qual possivelmente será construído diariamente, talvez com dificuldade por parte de alguns. Ressaltamos ainda a segunda e a terceira proposta da lista acima. O apoio de professores e da psicóloga passa a ser uma opção para ajudá-los a transpor a dificuldade.

> Anotações Reunião de equipe classe 5 – 9/12/3012 - 1
> Os professores e tutores mostram-se curiosos com a DE realizada na última sexta-feira. Explico como cada turma contribuiu com diferentes tipos de relatos e entendimentos. O coordenador pergunta se eles conseguiram se abrir se foram honestos. Alex, tutor da classe 5H pergunta o que seus alunos falaram. Relato que foi uma dinâmica bem interessante, pois, se no começo, o tema principal era *bullying* e respeito, à medida que eles iam se colocando, surgiu a extrema dificuldade de convivência entre os alunos. Relato sobre alguns dos comentários acerca de segregação entre meninos e meninas, e a dificuldade da turma de se ouvir, pois todos querer ter razão. Relato que alguns pedem para mudarem de turma ano que vem, pois segundo suas próprias palavras, se 'odeiam'. Alex fica extremamente surpreso com este relato, e diz nunca ter percebido este clima de hostilidade na turma. Conta que percebeu que meninos e meninas provocam-se mutuamente, mas não percebeu que isso incomodava tanto a eles.

No retorno aos professores das questões surgidas durante a DE, a psicóloga traz questões novas que levam a entendimentos sobre as dificuldades da turma. Na verdade, o relato da psicóloga em suas notas traz para o primeiro plano a dificuldade maior que perpassou a qualidade da vida construída e vivida em aula: a dificuldade de convivência entre os alunos por vários motivos, conforme apontado nas reflexões sobre as Anotações – DE – 06/12/2013 - 4. Talvez a DE tenha provocado um primeiro momento em que os alunos tiveram que se ouvir, que levar em consideração o dito, até porque o registro no *flipchart*meio que imobiliza o discurso tão fluido, permitindo um retorno ao dito. Esse retorno, em um processo reflexivo, pode ensejar a reconstrução discursiva de si e do outro em outras bases.

> Anotações Reunião de equipe classe 5 – 9/12/3012 - 1
> O coordenador intervém e diz que não há possibilidade de que a turma se misture. Explico que já sabia disso e por isso, propus que juntos pensássemos numa forma de eles mesmos trabalharem para melhorar a qualidade da convivência. Exponho as ideias dos alunos e suas representações gráficas. Alex se mostra aliviado, pois apesar de insatisfeitos, os alunos conseguiram traçar alternativas. Os professores e tutores discutem a importância de que temas como machismo, e segregação sejam continuados, e pensamos em atividades que eles possam realizar em sala de aula na aula de PSHE[4] sexta feira de manhã. Diante da impossibilidade de modificar a configuração turma, reiterada pelo coordenador, a psicóloga explicita como agiu com os alunos, isto é, repartiu com eles a responsabilidade de pensar para melhorar a 'qualidade da convivência'. Ou seja, não agiu no sentido de solucionar, mas de envolver todos na compreensão da dimensão da complexidade que caracterizava a vida que viviam e para a qual não havia solução nos termos que desejavam, a não ser transferindo-se de escola o que não garantiria felicidade no novo contexto. Era preciso entender e desenvolver coletivamente uma forma de conviver com a situação. A partir daí, novos encaminhamentos são coletivamente acordados.

[4] PHSE – matéria do currículo britânico em 2000. A sigla corresponde à *Personal, Social and Health Education*. O objetivo desta matéria é abordar temas relacionados à saúde emocional (afetos, relações com pares e professores) e saúde física semanalmente, abrindo um fórum para discussão com os alunos. A matéria é conduzida pelo professor regente de cada classe e no caso da classe 5, pelo professor tutor.

A Dinâmica foi muito rica em reflexões e entendimentos. Da mesma forma, a reunião com professores que se seguiu a ela. Com o diagrama abaixo tenta-se reproduzir alguns entendimentos alcançados.

Refletindo ainda sobre os pontos acima, parece-nos que, em relação ao contínuo do processo reflexivo, o envolvimento de professores e de alunos ficou no nível de participante exploratório, enquanto a psicólogo já conseguiu vivenciar como praticante exploratória. Inegável, no entanto, é o potencial de entendimentos gerados para todos, contribuindo para a formação dos profissionais e dos educandos envolvidos.

ALGUMAS CONEXÕES E ENTENDIMENTOS FINAIS

Acima foram analisadas questões referentes a uma única turma, embora a atividade reflexiva com base na PE tenha sido desenvolvida com todas as turmas do mesmo nível. Vale ressaltar que apenas uma das quatro turmas de classe 5, o *puzzle* '*bullying* x respeito', desdobrou-se em outro *puzzle*: por que a desunião da turma? As narrativas dos alunos nesta DE dizem respeito ao seu mal-estar com as relações interpessoais. Observamos que algumas sugestões denotam responsabilização e agência dos alunos sobre a questão da convivência. Nesse sentido, podemos apontar que, mesmo que a ARPE tenha sido a mesma nas quatro turmas, os entendimentos em cada uma serão distintos.

Podemos entender que a circulação da palavra possibilitou a construção de conhecimentos interpessoais para os praticantes, pois ao refletir sobre o que causava o mal-estar, todos envolvidos na tarefa teceram entendimentos acerca do que causava o seu bem-estar e o bem-estar de seus pares. Este processo de investigação, monitoramento e escuta constante pode gerar mais qualidade de vida no dia a dia escolar, mas não soluciona problemas uma vez que a qualidade de vida estará visceralmente ligada à qualidade das ações discursivas construídas em práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. **Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them**. Minneapolis, 1999.

_____. **Integrating training and development**: the role of research. Lancaster, 1996.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya Editora, 2010.

EWALD, C. **Formação do professor-pesquisador através de entrevistas com foco exploratório:** ação para entender ou ação para resolver problemas? Apresentada no Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, Goiânia, Universidade Federal de Goiânia, 2014.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by 'quality of classroom life'? In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Ed.).**Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006.

MILLER, I. K. et al. Prática exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas** – os desafios do formador. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MILLER, I. K.; BRANDÃO. E. **A prática exploratória no PIBID/PUC-Rio:** oportunidades de aprendizagem. Comunicação apresentada no Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, Goiânia, Universidade Federal de Goiânia, 2014.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Prática de ensino e prática exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Diálogos em formação de professores:** pesquisas e práticas. Niterói: Intertexto, 2007.

ALUNO E*m* CENA: TEATRO E TÉCNICAS TEATRAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA[1]

Valdeni da Silva REIS
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Renato César Prates OLIVEIRA
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

RESUMO: O teatro tem sido utilizado no campo da educação como técnica pedagógica desde as primeiras civilizações, dada sua importância comunicativa, emotiva e multicultural. Na segunda metade do século passado, com os movimentos sociais pela arte, o teatro adentra o ensino da Língua Inglesa (LI) como uma tentativa de aperfeiçoar as capacidades comunicativas dos alunos, além de lhes proporcionar conhecimentos a respeito de outra cultura. O presente trabalho objetiva fazer um levantamento sobre o processo histórico de inclusão do teatro na educação e, principalmente, no ensino da LI. Investigaremos quais os seus impactos para a (des)construção identitária do aluno, bem como para seu desenvolvimento linguístico. Como métodos, adotamos levantamentos pertinentes sobre a origem do teatro e sua inclusão na educação e no ensino de língua inglesa, além do levantamento, aplicação e avaliação de textos e técnicas teatrais que se darão na última fase do projeto. Dados preliminares nos levam a concluir que o uso do teatro como estratégia pedagógica para o ensino da LI tem um valor significativo para a educação, mas terá ainda que conquistar seu espaço nos ambientes escolares.
PALAVRAS-CHAVE: teatro; ensino-aprendizagem da Língua Inglesa; educação.

ABSTRACT: Drama has been used in the field of education as a pedagogical technique since the earliest civilizations, given its communicative, emotional and multicultural importance. In the second half of the last century, from social movements in art, drama enters in the English language teaching as an attempt to improve students' communication skills, and to provide them with knowledge about another culture. This paper aims to establish a review of the historical process of inclusion of drama in education and especially in the English teaching. This study investigates the impacts of drama on the construction of students' identity as well as on the language development. As methods, this study develops 1. a relevant literature review on the origin of drama and its inclusion in education and in the English language teaching; 2. a review, implementation and evaluation of plays and drama techniques that will be used during the last phase of the project. Preliminary results lead us to conclude that the use of drama as a pedagogical tool to teach-learn English has a significant importance for education, but it will have to build its space within school environments.
KEY-WORDS: Drama; English teaching-learning; education.

INTRODUÇÃO

O presente estudo defende a abordagem que preconiza que o ensino e a aprendizagem do inglês como língua estrangeira devem ser significativo, autêntico, para fins da comunicação real com o mundo. Tal abordagem define que o aprendiz deve estar no centro de sua aprendizagem e cada vez mais autônomo. Entendemos, portanto, a língua não apenas como um fim, ou como simples instrumento, mas, sobretudo, como algo que permite que o sujeito

[1] O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais - *FAPEMIG*.

ressignifique sua constituição identitária, sua subjetividade e seu modo de se ver e de se colocar no mundo. Defendemos, deste modo, que a abordagem comunicativa abre espaço para que teatro e ensino de inglês se encontrem para a formulação de uma metodologia que pode influenciar o desenvolvimento linguístico do aluno.

Deste modo, as atividades comunicativas servem como uma prática para que o aprendiz alcance a almejada competência comunicativa. As atividades procuram, então, envolver e desenvolver comunicação real por meio de material autêntico, como artigo de jornal ou revista, obras literárias na LE, programas de TV e rádio, além de outros. Exemplos ou as principais técnicas para o desenvolvimento de tais atividades seriam a utilização de frases desordenadas; jogos de cartões com perguntas autênticas e dramatização de cenas propostas. Atividades, enfim, que jogam o aluno *em cena*, como protagonista, essencial, autônomo e responsável por sua aprendizagem.

A dramatização ou o teatro no contexto da sala de aula de LE pode, portanto, ser considerado uma atividade extremamente comunicativa e motivadora do processo de aprendizagem, uma vez que provoca a comunicação entre os aprendizes e oferece oportunidades para que a língua alvo seja utilizada em várias e significativas situações de '"faz de conta" (SAM, 1990). Não somente, o teatro possibilita que a língua alvo seja utilizada para um fim real e específico por meio da utilização de todas as habilidades linguísticas (fala, escuta, escrita e leitura), por meio do contato com o texto dramático na língua alvo, sua leitura, compreensão, (re)adaptação para o contexto, além do trabalho da oralidade, que, naturalmente, recebe maior ênfase.

O presente trabalho assume a ideia do teatro para o ensino da língua inglesa como ferramenta metodológica que pode mediar e acelerar o processo de aprendizagem. De modo mais específico, estaremos focados no levantamento sobre o processo histórico de inclusão do teatro na educação e, principalmente, no ensino da LI, assim como seus impactos para a (des)construção identitária do aluno e para seu desenvolvimento linguístico. Apresentaremos, portanto, dados preliminares de uma pesquisa em andamento na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, dentro da qual, alunos têm a oportunidade de participar de experiências com textos e técnicas teatrais em língua inglesa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Abordagem Comunicativa surge no final dos anos 1960 e leva para o contexto da sala de aula uma nova concepção de ensino-aprendizagem do Inglês como língua estrangeira (ILE). O aluno passa a ser enxergado como um participante ativo e fundamental no processo de aprendizagem na sala de aula, enquanto o professor, facilitador deste processo, passa a ser responsável pela promoção de atividades que estimulem uma aprendizagem cada vez mais autônoma e dinâmica, por meio da inclusão de atividades em grupo com interações significativas. Podemos afirmar, então, que abordagem comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 1993).

Segundo Almeida Filho (1983), ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Deste modo, entendemos que a abordagem comunicativa se refere a um conjunto de iniciativas calcadas no princípio de que o objetivo da aprendizagem de língua está no desenvolvimento da competência comunicativa (RICHARDS, 1985).

A competência comunicativa está ligada não apenas ao conhecimento das regras gramaticais da língua estrangeira e do modo como as sentenças são formuladas, mas também e, principalmente, à compreensão de quando, onde e com quem fazemos a utilização de tais

regras ou de tais sentenças na formulação dos dizeres que utilizamos no contato com o outro à nossa volta (RICHARDS, 1985; HYMES, 1971). Por este motivo, a abordagem comunicativa privilegia as necessidades do aprendiz para que este se aproprie da língua para se comunicar efetivamente com outra pessoa, primeiramente, dentro da sala de aula e, por conseguinte, com a sociedade da maneira que lhe aprouver.

O teatro começa a ser utilizado para fins educativos quando os educadores perceberam que o processo da brincadeira é um elemento essencial para o desenvolvimento da aprendizagem de uma criança (REGINGTON, 1983). De acordo com Via (1985), no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, o teatro tem sido usado desde muito tempo. No entanto, há cerca de trinta anos os professores eram ainda relutantes quanto à ideia da utilização do teatro para o ensino de LE. Esta atitude foi transformada justamente a partir do surgimento e disseminação da abordagem comunicativa, cujas atividades significativas e comunicativas passam a ser enfatizadas, em detrimento das, até então conhecidas, atividades mecânicas de simples repetição e memorização (SAM, 1990). Portanto, podemos dizer com tranquilidade que algumas das técnicas teatrais já possuem uma longa história no ensino de língua na forma de exercícios, jogos e simulações, como no caso dos *role-playing games*[2] (BUTTERFIELD, 1993; DOUGILL, 1987; MALEY; DUFF, 1978).

Vemos, com isso, que teatro e suas técnicas podem se constituir como uma metodologia que convoca o participante a colocar a si próprio e o outro em uma situação imaginária, o que lhe dá a oportunidade ímpar de se fazer presente por meio de expressões orais e corporais, exercitando sua memória e imaginação criativa (HOLDEN, 1981). Mais que isso, ao ser convocado a reinventar-se a partir de personagens, textos e situações, acreditamos que o sujeito pode se despir de antigas amarras (ou traumas) que o impediam de se descobrir na aprendizagem da língua inglesa sendo aí capaz de se dizer e de se colocar no mundo, reinventando sua identidade e história de aprendizagem.

Maley e Duff (1982) defendem que o uso do teatro para ensino da língua inglesa contribui na aquisição de novo vocabulário; motiva e constrói a confiança do aluno e favorece que o foco da aprendizagem seja no aluno e o professor deixa de ser o centro do processo. À propósito, a situação especial de comunicação do teatro provoca demandas consideráveis na prática do professor, dado fato de imprevisibilidade nessa vivência ímpar (KAO, 1998). Mediar tal processo é um instigante desafio.

De acordo com Fernandez e Coil (1986), o teatro encoraja o aluno a exercitar sua sensibilidade e emoção tornando, portanto, a aprendizagem mais realista e significativa. Como um instrumento educacional, o uso do teatro provoca o desenvolvimento social, intelectual e linguístico do aluno (DOUGILL, 1987). O teatro e suas práticas são vistos como instrumentos que promovem o senso de responsabilidade e cooperação entre os alunos, já que as atividades são realizadas em grupos com papéis definidos convocando ativa participação de todos os envolvidos (EARLY; TARLINGTON, 1983; MORDECAI, 1985).

Com isso, entendemos que levar o teatro e suas técnicas para o contexto do ensino-aprendizagem pode ser uma excelente forma de explorar aspectos teóricos e práticos da língua inglesa (WHITESON, 1996). Segundo a autora, o improviso, elemento importante no exercício teatral, oferece aos alunos oportunidades de desenvolver suas habilidades comunicativas por meio de situações autênticas e dinâmicas. O teatro tem o poder de tornar a experiência de aprendizagem divertida e inesquecível uma vez que ele é interativo e extremamente visual, o que potencializa seu efeito e eficiência (BOUDREAULT, 2010). O autor defende que o uso do teatro para o ensino do inglês, possibilita uma aprendizagem que acontece a partir do uso da língua, o que nos garante uma experiência de aprendizagem instigante e prática. A língua pode ser, portanto, utilizada de forma contextualizada ganhando vida e verdade por meio da vivência teatral, tornando aprendizagem mais natural e efetiva:

[2] Atividade comum nas aulas de línguas. Significa a representação em inglês de cenas curtas ou situações corriqueiras como ir ao banco ou comprar uma roupa.

aprende na medida em que, pela necessidade, usa-se a língua na seleção e leitura de textos; na contextualização e adaptação; na discussão e nos jogos teatrais; nos ensaios e, por fim, na encenação.

Por fim, acreditamos que o teatro pode ser capaz de trabalhar e fortalecer a autoestima e motivação do sujeito no trabalho com sua espontaneidade, no aumento de sua capacidade de empatia e na diminuição da sensação de rejeição (STERN, 1980). Esses fatores, segundo a autora, facilitam e/ou promovem a comunicação, oferecendo um clima apropriado para o desenvolvimento da aprendizagem da LI.

METODOLOGIA

O projeto está sendo desenvolvido em cinco fases distintas.

A primeira se refere a um levantamento bibliográfico acerca dos trabalhos que envolvem teatro e ensino de língua estrangeira dentro e fora do Brasil. Esta fase é importante para que possamos nos inteirar sobre o que tem sido produzido na área, permitindo que nos informemos teórica e metodologicamente acerca do tema. Perceber as possibilidades, conquistas, desafios e limitações já vivenciadas em outras pesquisas, fará com que saibamos prever e considerar os obstáculos que podem aparecer, além de construir ou fortalecer as especificidades de nossa pesquisa a partir de outras já existentes.

A segunda fase se refere à pesquisa de textos teatrais escritos em língua inglesa que poderão ser trabalhados ao logo da pesquisa. Também nesta fase, pesquisamos as técnicas teatrais que podem ser adaptadas para o contexto de ensino de língua inglesa.

A terceira fase se refere a divulgar e receber voluntários – o grupo focal – que fariam parte de um curso de inglês por meio do teatro e técnicas teatrais. Divulgamos o projeto e acolhemos 23 interessados. Não havia pré-requisito a não ser o interesse em aprender inglês e o gosto pelo teatro e pelo exercício de performances. Nesta fase, foram feitas as entrevistas iniciais para a pesquisa.

A quarta fase – fase atual do projeto – trata de encontros semanais dentro das quais acontece o desenvolvimento das técnicas teatrais, das leituras, discussões e performances dos textos. Nesta fase os alunos escrevem relatos sobre sua participação e evolução no processo.

A quinta fase se refere à preparação e apresentação de textos teatrais nos Campi da UFVJM/Diamantina e a coleta final de dados (entrevista final).

Como instrumentos, adotamos a escrita do diário de bordo realizado pelos alunos acerca dessa experiência. Os alunos são encorajados a irem assumindo a escrita de seu diário em inglês paulatinamente. Tal indicação não é obrigatória, até para mantermos a espontaneidade defendida em toda proposta. Adotamos, do mesmo modo, entrevistas iniciais e finais com os participantes. As entrevistas são realizadas em inglês para que possamos comparar os dois momentos, a fim de percebermos os impactos da experiência para a aprendizagem do aluno. Verificaremos, por exemplo, se houve ou não expansão no vocabulário, mudança na fluência, nas formas gramaticais, etc. Para tanto, utilizaremos as mesmas perguntas em ambos os momentos. No segundo momento, além das perguntas existentes na entrevista inicial, também adicionaremos perguntas referentes ao modo como o sujeito interpretou tal experiência. Perguntas de natureza mais subjetiva poderão ser feitas em português.

Para apoiar a validade dos resultados atingidos com o grupo participante da pesquisa, utilizamos as mesmas perguntas para entrevistar alunos matriculados na disciplina Língua Estrangeira / Inglesa II (Bacharelado em Humanidades) na mesma época do trabalho com o grupo focal, para avaliar se os alunos regulares tiveram resultados iguais ou diferentes dos alunos do grupo focal, em termos de proficiência e desenvolvimento linguístico ao comparar entrevistas iniciais com as finais.

A presente pesquisa é de base qualitativa e interpretativista segundo a natureza de seus dados, sem descartar o uso de procedimentos quantitativos para medir resultados por meio de gráficos e tabelas. Estaremos também ancorados nos princípios e procedimentos da análise de discurso da linha francesa no intuito de encontrar no dito, aquilo que também é silenciado, e as marcas do sujeito que se constitui via linguagem.

Buscamos, por fim, analisar os modos de enunciar estabelecidos nos diários de bordo e nas entrevistas por meio da categoria de análise denominada ***ressonância discursiva***. Entendemos que há ressonância quando certas marcas linguísticas discursivas se repetem tendendo a construir um significado predominante (SERRANI-INFANTE, 2001). De acordo com a categorização da *ressonância discursiva*, a análise se focaliza na construção da referência do objeto de discurso.

O conjunto dessas categorias seria então o seguinte (quatro categorias e três subcategorias[3]):

a. repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
b. repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
c. repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
d. modos de enunciar presentes no discurso:
   a. modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
   b. modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
   c. modo de acréscimos contingentes por meio das incisas e/ou das glosas.[4]

RESULTADOS PRELIMINARES

A partir da divulgação do curso de extensão intitulado "Aluno em Cena: Aprendendo Inglês Via Teatro e Suas Técnicas", notamos que as inscrições foram aumentando gradativamente. As inscrições foram feitas mediante formulário eletrônico que registrava o interesse dos alunos da UFVJM e da comunidade externa. Além das informações pessoais, o candidato deveria escrever texto justificando seu interesse em participar do curso, sua história de aprendizagem da língua inglesa, sua relação com o teatro e suas habilidades artísticas como, música, dança, canto, etc.

Recebemos mais de oitenta inscrições e o texto escrito pelo aluno foi o método para seleção dos candidatos. Vejamos, neste sentido, trechos dos textos de dois candidatos:

> 1.
> Moro em Teófilo Otoni, mas preenchi o formulário para sugerir que tragam esse curso para nossa cidade também. Aqui temos algumas Cia. de teatro. Eu me interessei pelo curso porque sou professora de inglês há 25 anos e acho que pode ser uma nova forma de despertar o meu aluno para o estudo da língua [...]. (FF).
>
> 2.
> Tenho disponibilidade todas as tardes. Sou autodidata em inglês, tenho muito interesse pela língua, assim acabei aprendendo diante de filmes, músicas, e conhecendo pessoas nativas americanas. Aprendi a gostar de arte desde criança, já fiz um curso de teatro, dos meus 5 á 7 anos de idade, mas infelizmente tive que parar, e até então não tive a oportunidade de fazer o curso novamente. Gosto de atuar para mim, acima de tudo representa a libertação, uma forma de se expressar sem pré-julgamentos, uma maneira de viver várias vidas em uma só. [...] (FB).

---

[3] A autora propõe apenas três categorias das repetições (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 40). Propomos, contudo, uma subcategorização de suas categorias no intuito de facilitar a operacionalização delas em nossa pesquisa (REIS, 2007, 2006).

[4] A autora abre espaço para a análise de outras formas de dizer/enunciar ao usar *etc.,* nós, contudo, paramos nessa última categoria, acreditando ser já o bastante para o trabalho que propomos.

É importante salientar que muitos candidatos escreveram que não gostavam da língua inglesa, mesmo mantendo o interesse em participar do curso. Contudo, sendo o gosto pela aprendizagem da LI requisito principal para a seleção dos alunos, respostas assim desclassificaram o candidato.

Muitos candidatos manifestaram concisas respostas e mostraram importante base de estudo na LI e outros em oficinas de teatro. Contudo a experiência ou afinidade com alguma manifestação artística, não foi de caráter decisivo para a classificação do aluno. Vejamos o excerto a seguir:

> 3.
> Tenho disponibilidade todas as tardes. Sou autodidata em inglês, tenho muito interesse pela língua, assim acabei aprendendo diante de filmes, músicas, e conhecendo pessoas nativas americanas. Aprendi a gostar de arte desde criança, já fiz um curso de teatro, dos meus 5 á 7 anos de idade, mas infelizmente tive que parar, e até então não tive a oportunidade de fazer o curso novamente. Gosto de atuar para mim, acima de tudo representa a libertação, uma forma de se expressar sem pré-julgamentos, uma maneira de viver várias vidas em uma só. [...] (FB).
>
> 4.
> Compreendo como o inglês é um idioma de grande importância na vida acadêmica e profissional. Sempre me interesse em aprendê-la, porém até então não tinha tido essa oportunidade. Já meu interesse pelo teatro vem pelo meu gosto nas artes em geral. Aqui pela universidade já tive oportunidade de participar de eventos de teatro, assim como cursos de encenação e de dança. Meu maior envolvimento com o teatro vem da minha participação em um projeto de cultura que envolve além do teatro, a literatura e a performance. [...] (FC).

Ao término de cada encontro, o aluno é convidado a refletir e escrever sobre a aula e sua aprendizagem. Vejamos os seguintes relatos:

> 5.
> A aula de hoje para mim foi muito produtiva, pois já estou entendendo algumas palavras que eu tinha dificuldade. Foi possível relembrar as letras do alfabeto que eu já tinha me esquecido e aprendi as palavras que foram usadas nas dinâmicas. (RF).
>
> 6.
> Foi uma aula bastante reflexiva e interativa e me fez perceber a realidade do estranhamento da língua de uma nova maneira, que é bem mais fácil de ser dominada e apreendida quando se tem algo a se relacionar com ela, e o teatro me fez perceber isso. (SS).
>
> 7.
> Hoje a aula para mim foi mais produtiva. Consegui entender melhor e interagir melhor. Além da pronúncia, melhor expressão corporal. (A).
>
> 8.
> A aula de hoje foi simplesmente mágica, interagir com os colegas de cena e de curso, usando palavras que estão que estão em nossos dias. Por ter muita dificuldade com a língua inglesa, e por não saber praticamente nada da mesma, todas as palavras ditas e outras que já tinha ouvido, fizeram que eu aprendesse quase todas. (RF).

Os relatos acima apresentam algumas das primeiras impressões dos alunos envolvidos no curso que ensina a língua inglesa via teatro e suas técnicas, no intuito de ancorar a pesquisa que investiga a relação e impactos de tal metodologia para a aprendizagem da LI.

Os resultados preliminares nos indicam que o teatro proporciona ao aluno a situação imaginária e o possibilita a expressões orais e corporais, e que, por finalidade, tem uma função de exercitar a memória e a imaginação do participante (HOLDEN, 1981). Portanto, percebemos que tal experiência tem viabilizado o processo de desenvolvimento da língua dos envolvidos, além de promover a cooperatividade entre os alunos, por causa das atividades

realizadas em grupos (EARLY; TARLINGTON, 1983; MORDECAI, 1985). Percebemos que os alunos aprendem muito da LI durante as atividades em grupos.

Os dados preliminares nos indicam que os alunos se abrem à aprendizagem da LI, prontos às surpresas e incertezas desta experiência. Percebemos que o mais importante é que o aluno se permita vivenciar esse modo ímpar de contato com a LI, sem nos ser possível alcançar, no presente momento, se esta experiência promove ou não uma aprendizagem efetiva.

CONCLUSÕES

Após incessantes buscas para se encontrar um método de ensino que desperte o interesse dos alunos pelo estudo da língua inglesa, alguns métodos foram estudados e tiveram seu *status* elevado, de acordo com o período em que foi criado (LIMA; FILHO, 2013). Tais métodos ainda influenciam diversos professores pelo mundo em suas práticas didáticas, inovando as possibilidades em torno do ensino de línguas estrangeiras. Desde modo, apostamos na investigação acerca do uso do teatro e de suas técnicas como mediador do processo de aprendizagem da LI, assumindo sua capacidade de mobilizar emoções, desejos e a relação do aluno com a língua ensinada de forma surpreendente.

Defendemos, por fim, a necessidade de investirmos neste projeto, investigando a possibilidade do uso do teatro para o ensino da língua inglesa como ferramenta que pode mediar e acelerar o processo de aprendizagem. Com isso, quem sabe, poderemos propor um modelo de instrução formal diferente e dinâmico para um eficiente desenvolvimento da língua alvo, criando histórias de aprendizagem mais bem sucedidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

BUTTERFIELD, A. **Drama through language through drama**. Banbury: Kemble, 1993.

BOUDREAULT, C. The benefits of using drama in the ESL/EFL classroom. **The Internet TESL Journal**, v. XVI, n. 1, January 2010.

DOUGILL, J. **Drama activities for Language Learning.** London: Macmillan, 1987.

EARLY, M.; TARLINGTON, C. Off stage: Informal drama in language learning. **ELT Documents 113**, 1982.

FERNANDEZ, L.; COIL, A. Drama in the classroom. **Practical Teaching**, v. 6, n. 3, p. 18-21, 1986.

HOLDEN, S. **Drama in Language Teaching.** Essex: Longman, 1981.

HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. In: HUXLEY, R.; INGRAM, E. (Ed.). **Language acquisition and methods.** New York: Academic Press, 1971.

KAO, S. **Words into worlds**: learning a second language through process drama. Stamford: Ablex Publishing corp., 1998.

LIMA, N. S.; FILHO, M. N. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web Revista SOCIODIALETO**, Campo Grande, v. 3, n. 9, p. 1-27, 2013.

MALEY, A.; DUFF, A. **Drama techniques in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, [1978] 1982.

MASSARO, P. **Teatro e língua estrangeira:** entre teoria(s) e prática(s). São Paulo: Paulistana, 2008.

MORDECAI, J. **Drama and second language learning. Spoken English**, v. 18, n. 2, p. 12-15, 1985.

REDINGTON, C. **Can theatre teach?.** Oxford: Pergamon Press, 1984.

REIS, V. S. Análise das representações em diários de alunos de Língua Estrangeira. In: MACHADO, L; MENEZES, W. A. (Org.). **Gêneros, comunicação e sociedade**. Belo Horizonte; Faculdade de Letras da UFMG, 2006. CD-ROM.

_____. **O diário de aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do processo discursivo.** 2007. 143f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

RICHARDS, J. Conversational competence through role-play. **RELC Journal**, v. l6, n. 1, p. 82-100, 1985.

SAM, W. Y. Drama in teaching english as a second language: a communicative approach. **The English Teacher**, v. XIX, July 1990.

SERRANI-INFANTE, S. M. Ressonâncias discursivas y cortesia em prácticas de lecto-escritura. **D.E.L.T.A.**, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

SOUZA, J. C. B. **O texto dramático:** uma ferramenta para desenvolver a apropriação em LE. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

STERN, S. Why drama works: a psycholinguistic perspective. In: OILER, Jr. J. W.; RICHARD AMATO, P. A. (Ed.). **Methods that work.** Rowley: Newbury House Publishers Inc. 1980.

AS REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA E CULTURA NO CONTEXTO DO[1] ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA

Jossiane Carla Bernar LUVIZA
Universidade Estadual do Centro-Oeste- Programa de Pós-Graduação em Educação

Cibele KRAUSE-LEMKE
Universidade Estadual do Centro-Oeste- Programa de Pós-Graduação em Educação

RESUMO: Este trabalho advém de em uma pesquisa em desenvolvimento, a qual compreende a dissertação de mestrado em Educação da referida autora e versa sobre o tema: as representações de língua e cultura no contexto do Estágio Supervisionado de língua inglesa. Tem como objetivo estudar as representações de língua e cultura dos licenciandos (as) no contexto do Estágio Supervisionado, na licenciatura em Letras-Inglês, de uma universidade do estado do Paraná. A metodologia desta pesquisa está inserida na abordagem qualitativa, Garnica (1986), Flick (2009). Como instrumentos para coleta de dados utilizam-se: questionário com perguntas semiestruturadas, entrevista, planos de aula e/ou sequências didáticas. A abordagem teórica centraliza-se nas teorias linguísticas, representadas por Saussure (2002), Chomsky (1980) e Bakhtin/Volóshinov (2004) e sociológica, representada por Bourdieu (2008). Para a abordagem do estágio utiliza-se Pimenta (2001), Pimenta e Lima (2012), Kulcsar (2003), Barbosa (2013). Para as concepções de cultura utilizam-se: Hall (2006), Geertz (1989), Rajagopalan (2005), Penycook (1994), Fantini (1997), Kramsch (1998). Por sua vez, a Teoria das Representações Sociais está ancorada em Moscovici (1961, 2009, 2012). Portanto, serão apresentadas as abordagens teóricas de língua e cultura em consonância com a Teoria das Representações Sociais, para uma reflexão a respeito de como as concepções de língua e cultura postuladas pelos saberes científicos podem influenciar a emergência de representações sociais sobre o objeto de estudo e ensino na formação inicial de professores de língua inglesa.
PALAVRAS-CHAVE: representações sociais; *línguaculturas*; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT: This work is about a research project under development based upon a Masters Dissertation, from which belongs to the mentioned author above, and focuses on this issue: the representations of language and culture in the teaching practicum context of Letras-Inglês course, at a University in the Parana State. The methodology in this research is based on the qualitative approach, Garnica (1986), Flick (2009). The instruments for the data-collection are: survey with a semi-structured questions, interview, lesson plans or straight activities. The theory approach focuses on the linguistics theory based on Saussure (2002), Chomsky (1980) and Bakhtin/Volóshinov (2004), and in a sociological approach represented by Bourdieu (2008). The teaching practicum approach is based on Pimenta (2001), Pimenta & Lima (2012), Kulcsar (2003), Barbosa (2013). For the culture concepts are used: Hall (2006), Geertz (1989), Rajagopalan (2005), Penycook (1994), Fantini (1997), Kramsch (1998). In its turn, the Social Representation Theory is based on Moscovici (1961, 2009, 20012). So, for this research will be present the language and culture theory approaches with the Social Representations Theory, by offering a thought about how the language and culture concepts that come from scientific knowledge can influence the social representations, about the studying and teaching object in the initial training of English teachers.
KEYWORDS: social representation; languagecultures; teaching practicum.

[1] Trabalho referente à dissertação de Mestrado em desenvolvimento da mestranda Jossiane Carla Bernar Luviza (UNICENTRO-PR) sob a orientação da professora Dr.ª Cibele Krause-Lemke (UNICENTRO-PR).

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado, doravante (ES), vem se destacando no desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação, mais especificamente no âmbito da formação inicial de docentes. Dessa forma, observamos no cenário nacional pesquisas realizadas nos últimos anos no âmbito do ES configurando-o como um espaço de interação e pesquisa, com vistas a romper com a dicotomia entre os termos teoria e prática, Pimenta (2001), Pimenta e Lima (2012), Piconez (2003), Kulcsar (2003), Barbosa (2013), também se constituem nesta área estudos que inserem o ES nos estudos do letramento, a partir das práticas de escrita, desenvolvidas no contexto das disciplinas denominadas de Prática de Ensino ou ES, Silva (2012), Kleiman (2012), Brito (2012), Melo (2011, 2012). No entanto, o ES apresenta-se como um campo aberto e em construção no contexto educacional brasileiro, permitindo fomentar estudos que reflitam sobre a função educacional, profissional, e, sobretudo social do ES enquanto importante componente curricular nos cursos de licenciatura.

Este profícuo cenário em desenvolvimento conduziu a pesquisadora investigar o ES na licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade pública do estado do Paraná, obtendo como sujeitos da investigação os licenciandos (as) do quarto ano do referido curso. Propôs-se para a investigação adotar a abordagem qualitativa e a partir da coleta dos dados obtidos no questionário com perguntas semiestruturadas, na entrevista, nos planos de aula e/ou sequências didáticas, promover uma análise das representações de língua e cultura que os licenciandos (as) desenvolveram e desenvolvem, principalmente no contexto do ES, pois, pressupõe-se que este momento da formação fomenta experiências e reflexões a respeito do objeto de estudo e ensino dos futuros professores de língua inglesa, ou seja, da língua e da cultura-alvo.

Com isso, a formação inicial representada pelo ES foi escolhida como o contexto no qual se realizam as reflexões e desenvolvimento deste estudo, para o qual, também se propõe um estudo que visualize o ES inserido em uma prática social e não somente acadêmica e escolar, em que o foco de análise consistirá na relação que os futuros professores de língua inglesa, daqui em diante (LI), estabelecem com o objeto de estudo e ensino, a partir das representações que se mobilizam em consonância com este momento na formação. Assim, delimitamos algumas questões norteadoras para a investigação: que representações de língua e cultura e de língua e cultura da língua inglesa são desenvolvidas pelos licenciandos(as) no ES? O ES constitui-se um contexto de representações de língua e cultura? Como as representações evidenciam ou não a relação entre língua e cultura? Para responder tais questões definimos como objetivo geral analisar as representações de língua e cultura e de língua e cultura da LI dos licenciandos (as), e identificar a relação das representações com o ES. Quanto aos objetivos específicos elencamos: a) identificar as representações de língua e cultura dos licenciandos (as); b) identificar as representações de língua e cultura da língua inglesa; c) investigar as representações sobre a relação entre língua e cultura da língua inglesa; d) investigar e analisar a relação das representações dos licenciandos (as) com o ES. Assim, concebe-se que a pesquisa no ES pode propiciar à língua e à cultura da língua estrangeira (LE) a ser estudada, bem como ao contexto do ES, reflexões que os focalizem enquanto objetos de representações sociais na formação inicial de docentes. Neste sentido, faz-se importante para a abordagem da Teoria das Representações Sociais ou (TRS), postuladas por Moscovici (1961, 2009, 2012), retomar conceitos presentes nas concepções de língua/linguagem e cultura, pois ambos constituem-se objetos de representações sociais na abordagem desta pesquisa.

As bases de estudo do fenômeno da língua/linguagem[2] concentram-se no campo linguístico, outras áreas da ciência também desenvolvem estudos que focalizam o fenômeno

[2] Segundo Petter (2002), Saussure considerou a linguagem "heteróclita e multifacetada", pois abrange vários domínios; é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica; pertence ao domínio individual e social [...]. Para esse

da linguagem, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e outras. Contudo, para esta investigação serão retomados pressupostos teóricos advindos principalmente da Linguística, seus representantes desenvolveram estudos no âmbito da definição, descrição, comparação, historicização, bem como legitimação do que se concebe como língua. Nesta direção, Bagno (2011) argumenta que o conceito de língua/linguagem parece não constituir um consenso entre estudiosos da linguagem, muitas vezes o conteúdo de seus conceitos converge para direções opostas, nas palavras do linguista:

> Que é língua? - Mereceu respostas tão disparatadas entre si quanto "atividade, trabalho", "meio de comunicação", "multissistema governado por um dispositivo sociocognitivo", "complexa realidade semiótica, "condensação de todas as experiências históricas de uma dada comunidade", "produto de um trabalho social e histórico", capacidade biológica, inata à espécie humana", domínio público de construção simbólica e interativa no mundo", fenômeno social por excelência, vinculado a um território e a uma população", entre outras. (BAGNO, 2011, p. 356).

A afirmação anteriormente destacada demonstra que conceituar língua ou linguagem não é uma tarefa fácil, nem mesmo para estudiosos da área, a diversidade das respostas confirma a argumentação de Bagno, ou seja, a definição do que é língua pode ser tão numerosa, quanto é numeroso a quantidade de falantes. No entanto, parece fundamental observar a importância que a língua ou as línguas possuem nas culturas e nas sociedades. Nesta perspectiva, Bagno admite que a língua ou as línguas possuem dupla personalidade e estão constantemente expostas às dinâmicas socioculturais. Assim, tanto o "sistema propriamente linguístico", quanto o "construto cultural, social, político, ideológico" constituem a dupla personalidade da língua ou das línguas. Estas características da língua ou das línguas ainda transitam entre reivindicar os direitos dos grupos e servir aos interesses do Estado para exercer suas políticas de controle social.

> [...] as línguas sempre têm sido bandeiras debaixo das quais grupos específicos se reúnem para defender ou reivindicar seus direitos e, do mesmo modo, bandeiras que os Estados constituídos desfraldam para exercer suas políticas de controle social, seja pela repressão de outras línguas, seja pela promoção da língua eleita como oficial, ou ambas as coisas. (BAGNO, 2011, p. 356).

Ressalta-se, desta maneira, que a dupla personalidade da língua ou das línguas, apontada por Bagno, torna-se o escopo do desenvolvimento desse estudo para a concepção de língua, que se situa entre a sistematização e estudo da língua/linguagem propostos pela ciência linguística, e o seu "vínculo com a identidade individual, comunitária e nacional, [...] que a converte num objeto, num construto cultural que logo é envolvido numa rede de representações sociais, crenças, superstições, num imaginário coletivo" (BAGNO, 2011, p. 356). Destarte, as reflexões a respeito da cultura serão ancoradas em Hall (2006) e Geertz (1989), pela necessidade de se refletir sobre os conceitos de cultura em uma inter-relação com a sociologia e a antropologia, e por ambos os teóricos considerarem a relação da linguagem nas manifestações da cultura. Também, propõe-se uma abordagem para o conceito de cultura presente nos referenciais de Cuche (1999), para este autor as escolhas culturais identificam as comunidades humanas por princípios em constante evolução e transformações e não somente definidas por sua carga genética. Neste sentido, as concepções de cultura possibilitam a interpretação da natureza humana demonstrando que, "a noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos

---

fim, Saussure separa uma parte do todo linguagem, a língua- um objeto unificado e suscetível de classificação. A língua é uma parte essencial da linguagem; "é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (SAUSSURE, 1969 apud PETTER, 2002, p. 14).

comportamentos humanos" (CUCHE, 1999, p. 10). Nesta perspectiva, as concepções de cultura que logo são tomadas por representações sociais, não podem ser consideradas naturais, pois todo o ser humano ao nascer logo é incorporado pela cultura e seu organismo passa a operar também, a partir das trocas culturais dispostas em seu grupo.

Portanto, a TRS configura tanto os fundamentos teóricos deste estudo, quanto está presente na abordagem metodológica, principalmente para acessar, refletir e analisar o objeto de representações sociais: a língua e a cultura, assim como a língua e a cultura da língua-alvo. Para Moscovici, "[...] todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza. [...]" (MOSCOVICI, 2009, p. 40). Sendo assim, com o propósito de teorizar, refletir e analisar a emergência das diversas opiniões, conceitos, impressões e experiências desenvolvidas e representadas pelos licenciandos (as) no contexto do ES, em relação à língua e à cultura da língua-alvo, revelando assim, a forma com que lidam com o conhecimento de língua e cultura da língua a ser aprendida e ensinada, busca-se com esta pesquisa promover um diálogo entre diferentes campos da ciência a Sociologia, a Antropologia, a Linguística, bem como contribuições para o campo da Educação, no âmbito da formação inicial de professores de LI.

DIMENSÃO TEÓRICA

O Estágio Supervisionado: principais abordagens e conceitos

O ES no cenário educacional brasileiro constituiu-se principalmente por sua disposição nos currículos dos cursos de formação de professores. Segundo Pimenta (2001) observa-se que vigoravam no Brasil até a década de 30 o ensino a partir das Escolas Normais, as quais começaram a funcionar em 1833, com legislação única no país. Antes disso, cada estado brasileiro possuía legislação própria, no entanto, o ES aparecia de forma diferenciada e às vezes não era mencionado nos currículos dos estados no Brasil. Dessa forma, os currículos estaduais no Brasil oscilavam entre contemplar nos currículos em forma de disciplinas ou sob formato de recomendação, assim, havia a necessidade da prática no campo profissional em todos os estados da federação brasileira. Outro fator importante, de acordo com a supracitada autora, é a imprecisão da terminologia empregada nas disciplinas que se referiam à prática. Como por exemplo, eram empregados os termos "Matérias e Prática do Ensino primário" "Prática de Ensino" "Prática Pedagógica" "Metodologia e Prática de Ensino", não observando uniformidade de nomenclatura, quando também apareciam as disciplinas de "Didática", "Metodologia Geral" e "Metodologia Especial". Com isso, por longos anos os cursos de formação de professores, bem como os currículos em seus interiores foram regulamentados e regidos pelas leis que configuraram os diferentes momentos históricos do nosso país, como não foi diferente ao regulamentar os cursos de formação de professores tais leis também passaram a reger os currículos dos cursos e as disciplinas a serem ministradas.

A partir dos anos 70, a rede escolar no Brasil teve uma ampliação, principalmente com a entrada de um grande número de mulheres no cenário educacional, no entanto com o golpe militar e a consolidação da Lei 5692/71 que consolida as modalidades de ensino primário, secundário e colegial em 1º e 2º graus, aconteceram muitas discrepâncias entre as disciplinas instituídas pelas legislações anteriores e presentes na Escola Normal, sendo que o Ensino Normal foi colocado como uma das habilitações profissionais no 2º grau, dessa forma, observou-se a composição de um currículo uno, ou seja, nas escolas começaram a ser implementadas a "Didática e a Prática de Ensino" sendo entendidas como o estágio supervisionado, a ser realizado nas escolas, segundo o Parecer 349/72. A partir desta legislação Pimenta (2001) sinaliza o início de algumas dicotomias que se instauraram entre estágio e Didática, sendo que o primeiro era visto como a prática e a segunda como a teoria.

De tal maneira, dando início na separação no interior dos currículos entre as disciplinas consideradas teóricas e o estágio considerada uma disciplina prática.

Entretanto, o estágio constituiu-se no campo da Educação como um espaço fértil de desenvolvimento de pesquisas e reflexões, com vistas a problematizar sua função na formação inicial nos cursos de formação de docentes. Nesta direção, destacam-se para este estudo as abordagens de Pimenta e Lima (2012), em relação à aprendizagem da e na profissão. Para a primeira perspectiva, denominada *imitação de modelos*, as autoras definem uma postura em que os licenciandos (as) seguem modelos que consideram ideais no processo educativo, ao passo que, a segunda concepção denominada de *instrumentalização técnica* ocorre uma ênfase no domínio dos conhecimentos científicos a partir das técnicas aplicáveis. Nessa direção, também os estudos de Pimenta (2001), contribuem para romper com essa postura dicotômica entre teoria e prática, muitas vezes observada na realidade dos estágios, o estágio para a autora deve consistir:

> [...] terá por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto, não se deve colocar o estágio como o 'polo prático' do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso, que, por sua vez deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública. [...]. (PIMENTA, 2001, p. 14).

De acordo com as teorias apresentadas, busca-se com este estudo contribuir com discussões que não apenas rompam com as dicotomias teoria/prática que se instaurou nos contextos do estágio, no entanto, que extrapolem uma visão puramente acadêmica e escolar de definição do estágio, e que o insira em reflexões a partir das práticas sociais que se mobilizam neste componente curricular, as quais estão constantemente sendo atravessadas por práticas acadêmicas e escolares. Nesta perspectiva, refletir sobre o processo de formação inicial dos professores de LI em consonância com a realidade social configura uma função também social do ES, norteado por reflexões acerca das ações pedagógicas que compreendem o espaço da realidade social em uma inter-relação com os aspectos curriculares e teórico-práticos no momento da realização do ES.

As concepções de língua/linguagem - por uma contextualização do objeto de representações sociais

As concepções de língua/linguagem estabeleceram suas bases de estudo na ciência linguística, embora outros campos científicos também desenvolvam investigações acerca do fenômeno da linguagem e das línguas naturais, como a Psicologia a Antropologia, Filosofia e outros. Contudo, nesta pesquisa serão discutidas as concepções estruturalistas representadas por Saussure (2002), a concepção inatista Chomsky (1980), a concepção dialógica postulada por Bakhtin/Volóshinov (2004) e a concepção do campo da sociologia, representada por Bourdieu (2008).

A partir da sua obra *Cours de Linguistique Générale* publicado em 1916, Saussure marca a entrada dos estudos sobre língua/linguagem com um caráter científico, estabelecendo ao fenômeno da linguagem uma natureza dicotômica. Assim, Saussure propõe uma dissociação entre língua e fala, ou seja, entre *langue* e *parole*, o linguista estabelece outras distinções como sincronia e diacronia, significado e significante, paradigma e sintagma, no entanto interessa para essa pesquisa as distinções ente língua e fala. Para Saussure a *langue* (a língua) é considerada como um sistema social de signos e a *parole* (a fala) como um ato individual que realiza este sistema. Dessa forma, ao separar a língua da fala, o linguista separa o que é social do que é individual, e elege a língua como o objeto de seus estudos, concebe-a como um sistema homogêneo determinado por regras exteriores ao sujeito. Com isso, Saussure concentra-se nos estudos em relação à descrição deste sistema, isto é, da língua, e não o seu

uso pelos falantes. A teoria inatista, representada por Chomsky, contrapôs-se às concepções estruturalistas que observavam a língua como um código com regras a serem aprendidas e repetidas, para Chomsky (1980) o ser humano nasce com um sistema linguístico internalizado que possui as regras da língua, a qual Chomsky chamou de GU (Gramática Universal), este linguista postula que a linguagem é uma capacidade inata e própria do ser humano, dessa forma, preconiza que a linguagem possui propriedades universais. Na busca de estabelecer tais propriedades esse movimento liderado por Chomsky é conhecido como gerativismo (PETTER, 2002).

Por sua vez a corrente linguística postulada por Bakhtin/Volóshinov (2004), de caráter dialógico propõe uma concepção para a linguagem que focaliza a fala enquanto objeto de análise, ou seja, o discurso vivido a partir das interações sociais. Dessa forma, as principais críticas desta corrente concentram-se na separação entre língua e fala e a ênfase nas propriedades da língua, negando-se ao estudo da fala como concebeu Saussure. Além disso, para Bakhtin/Volóshinov a língua é concebida como discurso, desta maneira concentrou seus estudos na fala, na emissão discursiva partilhada pelos sujeitos em suas práticas sociais, assim, a concepção dialógica contrapõe-se às teorias das correntes anteriores, pois compreende a língua como espaço heterogêneo e seus sentidos são sociais e históricos. No que diz respeito às concepções do campo da sociologia, opta-se neste estudo como pressupostos teóricos para uma análise da língua/linguagem os conceitos de Bourdieu, principalmente por meio do seu livro **A economia das trocas linguísticas** (2008).

Neste contexto, Bourdieu contrapôs-se aos postulados da linguística representados por Saussure e Chomsky, os quais pautaram seus estudos nas análises referentes à língua oficial, principalmente por fundamentarem suas concepções de língua a partir de um locutor e ouvinte ideal que está presente em uma realidade linguística homogênea, cuja língua estática e sistematicamente codificada está condicionada à competência linguística, não se permitindo aos desajustes da fala e de suas condições sociais. Assim, nas palavras do autor, é "[...] em oposição ao dialeto, a língua se beneficiou das condições institucionais necessárias à sua codificação e à sua imposição generalizada [...]" (BOURDIEU, 2008, p. 31). Nesta perspectiva, o Estado, a língua oficial e o mercado linguístico coexistem nas comunidades linguísticas nas quais atuam. Tais fatores apresentam-se relevantes no debate para compreensão das representações sociais de língua e cultura, que se encontram institucionalizas a partir dos saberes acadêmicos, e de tal forma, legitimadas nas concepções e práticas que envolvem o ES.

As concepções de cultura: análises enquanto objeto de representações sociais

Para a análise dos conceitos de cultura, estabeleceram-se algumas abordagens conceituais para o termo afirmadas por Cuche (1999), e posteriormente as abordagens de Geertz (1989) e Hall (2006). Para Cuche o que caracteriza a evolução do chamado *Homo sapiens sapiens*, iniciado há mais ou menos quinze milhões de anos, consiste em uma passagem da adaptação genética ao meio ambiente para uma adaptação cultural. Com isso, as escolhas culturais identificam as comunidades humanas por princípios em constante evolução e transformações e não somente definidas por sua carga genética, Cuche (1999). A noção de cultura remonta ao século XVIII, constata-se que a história e evolução da palavra a inter-relaciona com a história das ideias e não somente aos fatores no campo linguístico. Desta maneira, segundo Cuche o conceito de cultura apareceu na língua francesa em meados do denominado século das Luzes, e após se espalhou para outras línguas por empréstimos. Advinda do latim, a palavra cultura significava "o cuidado dispensado ao campo ou ao gado" (CUCHE, 1999, p. 19). A partir de 1718 a palavra se insere no *Dicionário da Academia Francesa* e sempre associada a um complemento, isto é, "cultura das artes, cultura das letras, cultura das ciências". Conforme os complementos foram desaparecendo, o conceito de cultura foi assumindo novos sentidos, principalmente, "passa-se de "cultura" como ação (ação de

instruir) a "cultura como estado (estado pelo espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo "que tem cultura")" (CUCHE, 1999, p. 20). Este conceito foi primordial para o desenvolvimento da concepção iluminista para a noção de cultura, como afirma Cuche (1999, p. 21).

> No século XVIII, "cultura" é sempre empregada no singular, o que reflete o universalismo e o humanismo dos filósofos: a cultura é própria do Homem (com maiúscula), além e toda distinção de povos ou de classes. "Cultura" se inscreve então plenamente na ideologia do Iluminismo: a palavra é associada às idéias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época.

Neste período, o conceito de cultura estava associado ao progresso e consequentemente à noção de civilização, assim, os progressos individuais e os progressos coletivos referiam-se respectivamente à "Cultura" e "civilização", segundo o supracitado autor. Estas concepções, que continham uma ideologia de civilização foram características do cenário francês da época, tais fatores acabaram por estender um processo de inculcação das concepções do ideal civilizatório a todos os povos, principalmente os povos considerados "selvagens", esta dinâmica afetou profundamente as concepções de povos mais avançados e povos menos avançados, ou seja, os "civilizados" e os "não civilizados". No contexto franco-alemão, a noção de cultura irá se modificar em função das posições sociais assumidas da burguesia e da aristocracia, ambas não mantinham relações estreitas, tanto na política quanto nas relações sociais. Para a burguesia representada em sua maioria por filósofos e intelectuais, a aristocracia e o povo eram desprovidos de cultura, caberia a ela a disseminação da cultura alemã. Nesse sentido, a noção universalista francesa para o conceito de cultura e a noção particularista alemã determinaram embates ideológicos, principalmente após a guerra de 1914 em que estes países foram oponentes, bem como constituíram uma base do termo cultura para as ciências sociais.

Passando para outra abordagem no âmbito da antropologia e da sociologia, também são pertinentes as concepções de dois teóricos, representados por Clifford Geertz (1989) e Stuart Hall (2006). Geertz (1989, p. 15) discute um conceito de cultura sendo definido como:

> O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Nesta perspectiva, embasar-se nas reflexões de Geertz sobre cultura, requer uma análise dos significados produzidos pelo próprio ser humano em sua interação social. A cultura, nesse sentido, abraça o ser humano em sua maleabilidade de produzir significados às suas ações, ao mesmo tempo em que o insere no contexto das representações delineadas no interior da cultura. Por sua vez, Hall (2006, p. 48) relaciona o conceito de cultura com as identidades nacionais da qual fazemos parte, isto é, "[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação.". Assim sendo, analisar o conceito de cultura presente no interior da língua ou o conceito de língua presente no interior da cultura na formação inicial de professores de LI, possibilita o desenvolvimento do sentimento de cultura nacional dos licenciandos (as), frente à cultura nacional da língua a ser aprendida e posteriormente a ser ensinada. Fenômeno que pode suscitar a emergência das representações que possuem da sua cultura frente à cultura da língua-alvo.

Nesta perspectiva, são pertinentes para este estudo abordagens sobre o ensino da LI e a relação que e os aspectos culturais podem desencadear no contexto de ensino/aprendizagem de uma LE. Para Motta-Roth (2006), torna-se difícil pensar em um

conceito monolítico de cultura, com um só discurso, coeso e coerente, a linguagem é ponto central de todo esse processo de mundialização das trocas culturais, já que em qualquer atividade humana, a linguagem está em uma relação dialética com a cultura.

Também, para Fantini (1997), língua e cultura são inseparáveis tanto conceitual quanto operacionalmente, o autor introduz o termo *linguaculturas* para demonstrar a indissociabilidade entre ambos os aspectos. A abordagem de Kramsch (1993), também focaliza o ensino de LE(s) e suas culturas promovendo uma inter-relação da língua-alvo em relação aos valores culturais, desse modo, são importantes referenciais teóricos no que tange ao ensino/aprendizagem de LE(s) e de LI relacionados aos aspectos da cultura. Ademais, tanto o processo histórico da LI, quanto às concepções que a relacionam com a emergência política de análise como um fenômeno linguístico-cultural, definindo-a em uma expansão não só de uma língua, como também de discursos que circundam essa língua, bem como, os processos constitutivos à posição alcançada em proporções globais, são importantes aspectos para análise da LI e os valores culturais representados no âmbito do ES, tais aspectos são discutidos principalmente em uma perspectiva histórico-político-ideológica, na qual se encontra a LI no contexto mundial, assim autores como: Cox e Assis-Peterson (2007), Penycook (1994, 2001), Moita Lopes (2003), Rajagopalan (2005), discutem sobre essa temática situando a língua inglesa e seu ensino, não mais como práticas neutras imersas unicamente no campo pedagógico, no entanto, o campo pedagógico constitui-se hoje como um dos campos privilegiados para a demarcação e conquista de territórios, sobretudo territórios políticos e ideológicos de disseminação de uma língua e de todas as vantagens que o seu conhecimento pode garantir.

Portanto, são importantes estudos que focalizam a formação de professores de línguas estrangeiras, neste caso de LI, pois a análise da e na formação poderá contribuir para discussões do papel dos professores de línguas a partir da cultura em que estão inseridos, os processos políticos e ideológicos de seu ensino, bem como das práticas que são colocadas em tensão pelos mecanismos histórico-político-ideológicos presentes no âmbito acadêmico e escolar. Assim, busca-se para a abordagem do ES, enquanto componente curricular inserido em uma prática social, revelar as relações das experiências vivenciadas na formação inicial - entre os licenciandos(as), suas concepções desenvolvidas e acessadas a partir das representações sociais sobre o objeto de estudo e ensino.

A Teoria das Representações Sociais e a formação de professores de Língua Inglesa

O conceito de representações se originou com Durkheim (1858-1917), no entanto o sociólogo francês as concebia como "representações coletivas", enquanto formas estáveis de entendimento coletivo, em contraposição, Moscovici (1978, 2012) preferiu utilizar o termo "representações sociais" por conceber o caráter dialético e dinâmico das relações sociais, definiu o senso comum como sendo sua fonte na compreensão das relações estabelecidas socialmente. Moscovici foi influenciado por teóricos como Durkheim, Piaget, Levy-Bruhl e Vygotsky para desenvolver a Teoria das Representações Sociais (TRS), e compreender as representações sociais da psicanálise na sociedade francesa. Dessa forma, para Moscovici, "[...] todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza. [...]" (MOSCOVICI, 2009, p. 40). O fenômeno das representações sociais foi postulado por Moscovici, na sua tese defendida em 1961 denominada *La Psicanalyse: Son image et son public*, e publicada em livro na versão em língua portuguesa como *A psicanálise sua imagem e seu público* (2012).

Neste contexto, a TRS postuladas por Moscovici pressupõem dois conceitos importantes para sua compreensão, os quais têm como principal objetivo discutir as ações de tornar o não familiar em familiar, conferindo ao imaginário um aspecto real e visível, Moscovici denomina-os de *ancoragem* e *objetivação*. Sendo que a *ancoragem* diz respeito "em

classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras" (MOSCOVICI, 2009, p.61), ao passo que, a *objetivação* segundo Moscovici, "é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância" (p. 71-72). Neste sentido, o autor postula que ambos os processos a *ancoragem* e a *objetivação* são maneiras de lidar com a memória Moscovici (2009).

Para o desenvolvimento da TRS, Moscovici insere-se em vários campos do conhecimento como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, observou a relação entre o sujeito e o social baseada na interação, isto é, para Moscovici as representações só acontecem por meio da interação. Portanto, é no contexto do ES permeado pelas interações humanas que se inscreve esta pesquisa. E a análise advinda da TRS pode observar este momento na formação enquanto propulsor de representações sociais e constitutivo de uma função social, constantemente atravessado por práticas acadêmicas e escolares.

Nesta direção, a análise das Representações Sociais no contexto da formação inicial dos professores de LI, terá como base as interações humanas, assim como, as experiências refletidas nas representações dos licenciandos(as) atreladas a um conhecimento coletivo, isto é, segundo Moscovici (2009, p. 41):

> [...] Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu.

Vale ressaltar que, a TRS compreende os pressupostos teóricos deste estudo, bem como a abordagem metodológica, mesmo estando esta pesquisa inscrita na abordagem qualitativa, a utilização da TRS para análise do objeto de representações sociais dos licenciandos (as) também se faz importante no contexto desta investigação.

DIMENSÃO METODOLÓGICA

Primeiramente identificarei os sujeitos da investigação e após fundamentarei a abordagem metodológica escolhida. Os sujeitos participantes são estudantes do quarto ano do curso de Letras-Inglês de uma universidade pública do estado do Paraná, matriculados e frequentando o Estágio Supervisionado do curso referido. Identificados os sujeitos da investigação e por tratar-se de uma análise das representações de língua e cultura que os estudantes constroem nas suas realidades acadêmicas, entendemos que seja necessária uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. Dessa forma, para Espósito (1995) citado por Garnica (1997, p. 111) nas abordagens qualitativas,

> [...] o termo ***pesquisa*** ganha um novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador.

Como instrumentos para a investigação utilizamos entrevistas com perguntas semiestruturadas, as entrevistas serão feita em duplas com o propósito de analisar as falas e o conteúdo representacional de língua e cultura. Assim também, com o objetivo de identificar as representações e concepções acerca da ação docente, vinculada com o processo de ensinar e aprender uma LE. Delimitam-se como objetivos da entrevista analisar em que momentos as

representações de língua e cultura norteiam as práticas, de como tais questões apresentam-se sistematizadas em suas falas, como ocorre a articulação das representações de língua e cultura, suas opções em tornarem-se professores de LI, qual é o papel social que os professores em formação inicial consideram desempenhar, qual o entendimento de língua e cultura na prática discursiva que a formação inicial desenvolve. Entende-se que será necessária a observação do campo e das transcrições das gravações em áudio das falas dos sujeitos.

Com isso, a entrevista e a análise das representações dos graduandos sobre língua e cultura que permeiam suas práticas discursivas nos questionários e nos planos de aula, configuram-se descrições da produção de situações sociais, as quais, na pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009, p. 72-73):

> [...] A ênfase encontra-se nos processos comunicativos e construtivos das interações. O ponto de partida metodológico consiste em analisar os "repertórios interpretativos" que os participantes de certos discursos utilizam para elaborar e para defender uma versão específica da realidade. [...].

Assim também, a TRS será utilizada para a análise das representações sociais de língua e cultura e de língua e cultura da língua-alvo dos licenciando (as), e que se definem no ES. Além disso, a investigação compreende um estudo da construção das diferentes interpretações dos objetos escolhidos para análise, os quais permeiam a formação inicial dos professores de LI no contexto do ES da licenciatura em Letras-Inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trata-se de um estudo em desenvolvimento vinculado a uma pesquisa de dissertação de mestrado em Educação, no entanto, procuramos com este estudo estabelecer um diálogo com diferentes campos do conhecimento, a Linguística, a Sociologia a Antropologia e a Psicologia Social, para que estes também possam por meio das reflexões mobilizadas, contribuir para o campo da Educação, especificamente na formação de professores de LE(s) de um modo geral, no âmbito acadêmico e escolar.

Principalmente, contribuir para as investigações no âmbito do ES de LI, que utilizam em sua abordagem a TRS, para pensar as relações que se estabelecem entre conhecimento, sujeito, objeto, ensino/aprendizagem e a realidade da formação inicial.

Com isso, a formação inicial representada pelo ES foi escolhida como o contexto no qual se realizam minhas reflexões e desenvolvimento deste estudo, para o qual também se propõe uma reflexão que visualize o ES inserido em uma prática social e não somente acadêmica e escolar, em que o foco de análise consistirá na relação que os futuros professores de língua inglesa estabelecem com o objeto de estudo e ensino, a partir das representações que se mobilizam em consonância com este momento da formação, desta forma a língua e a cultura inglesa, bem como o contexto do ES constituem-se mutuamente objetos de representações sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLÓSHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 355-387.

BARBOSA, N. F. M. **O estágio na formação inicial de professores no ensino da língua inglesa**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. (Clássicos 4).

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. Tradução de Carlos Vogt et al. São Paulo: Cultrix, 1980.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FANTINI, A.E. **New ways in teaching culture**. Bloomington: Pantagraph, 1997.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface-Comunicação**, Educação, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1997.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B.; FAZENDA, I. C. A. et al. **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 63-89.

LAGARES, X.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **A psicanálise, sua imagem seu público**. Tradução de Sonia Furhmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOTTA-ROTH, D. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: _____; BARROS, N. C.; RITCHER, M. G. (Org.). **Linguagem cultura e sociedade**. 1. ed. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006. v. 1. p. 191-201.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Linguística I –** objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002. p. 10-24.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PENYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Londres: Longman, 1994.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: _____; LACOSTE, Y. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. In: BALLY, C.; SECHEHAYE, A. (Org.). 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

CRENÇAS DE ALUNOS-PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE *FEEDBACK* FORMATIVO NO ENSINO DA ESCRITA

Isabela Lima Santos de VASCONCELOS
Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: A habilidade da escrita em língua inglesa (LI) se constitui como um grande desafio para muitos estudantes de cursos de Licenciatura em Letras Língua Inglesa. Tratando-se de tecer comentários sobre redações em LI de alunos (*teacher feedbac*k) ou mesmo de colegas de classe (*peer feedback*), estes estudantes podem se sentir ainda mais inseguros, levantando frequentemente os seguintes questionamentos: "Como posso avaliar/corrigir um texto em LI se tenho dificuldades com minha própria escrita? Meu colega tem habilidade para avaliar meu texto?" Esta comunicação pretende relatar os resultados de um estudo conduzido em um curso de extensão acerca de crenças de alunos-professores de Letras Língua Inglesa sobre *teacher* e *peer feedback.* Seguindo os princípios da teoria do aprendizado colaborativo e da abordagem do ensino da escrita como processo, os sujeitos desta pesquisa receberam e forneceram *teacher* e *peer feedback* em diferentes momentos. Os resultados obtidos através de questionários e anotações indicam que (i) os alunos-professores se perceberam, ao final do estudo, mais capazes e assertivos para fornecer *teacher feedback*, e revelam também que, segundo a percepção dos alunos, (ii) a experiência de *peer feedback*, com orientações específicas sobre o que corrigir e como corrigir, foi fator contribuinte para a maior eficácia do *teacher feedback* por eles elaborado.
PALAVRAS-CHAVE: *peer feedback*; *teacher feedback*; crenças

ABSTRACT: The ability to write in English (L2) has been regarded as a great challenge to many English Language undergraduate students. When it comes to providing feedback on students' compositions in L2 (teacher feedback) or even on their peers' compositions (peer feedbck), the abovementioned students may feel even more diffident, frequently posing questions such as: "How can I evaluate students' compositons in L2 if I myself have difficulty in my own writing? Is my peer capable of evaluating my text?" This paper aims to report the results of a study conducted in a university extension course about the beliefs of English Language student-teachers about *teacher* and *peer feedback.* Following the tenets of the collaborative learning theory and of the process approach to writing, the subjects of this research received and provided teacher and peer feedback at different moments. The results obtained through questionnaires and annotations reveal that (i) by the end of the study, the student-teachers considered themselves better able and more assertive to provide teacher feedback and indicate that (ii) the experience of peer feedback, with specific guidelines of what and how to evaluate/correct a text paved the way for them to provide more efficient teacher feedback.
KEYWORDS: peer feedback; teacher feedback; beliefs

INTRODUÇÃO

Em virtude da ênfase no ensino da escrita como processo (*process approach*), da natureza social da escrita e da influência da teoria do aprendizado colaborativo, *peer feedback* (doravante, PF), prática pedagógica em que os alunos avaliam a produção textual de colegas de sala, tem sido mais implementada por professores de língua inglesa (doravante, LI) desde a década de 80. Pesquisas na área revelam que embora estudantes de LI acreditam no impacto

positivo de PF na qualidade dos textos, estes aprendizes podem se sentir inseguros para fornecer *feedback* ou desacreditados na capacidade de avaliação feita por outro colega (LAIA, 2011, p. 278). Com relação às crenças de estudantes de graduação em Letras/Inglês sobre a habilidade de avaliarem textos de seus futuros alunos, fornecendo *teacher feedback* (doravante, TF), este sentimento de insegurança pode se tornar ainda mais arraigado. Pelo exposto e assumindo que a experiência de aprendiz pode contribuir para o surgimento de crenças norteadoras da prática pedagógica, este artigo pretende relatar e discutir os resultados de um estudo exploratório, realizado em uma universidade pública, sobre o impacto de um curso de extensão - com foco em ensino, aprendizagem e *feedback* da escrita em LI - nas crenças de alunos-professores sobre TF e PF. Iniciaremos com algumas conceituações do termo crenças e passaremos para os pressupostos teóricos da prática pedagógica deste professor-pesquisador durante o estudo. Serão apresentadas, subsequentemente, a metodologia, a discussão dos resultados e as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TERMO *CRENÇAS*

O estudo sobre crenças de professores e de alunos tem sido cada vez mais frequente no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que norteiam e determinam práticas e comportamentos em sala de aula. O conceito de crença pode variar a depender da área de estudo. Na Psicologia Social, Woofolk Hoy e Murphy (2001, apud GARBUIO, 2006, p. 88) referem-se a crenças como ideias ou pensamentos que o sujeito reconhece e sente como verdadeiros, sem a necessidade de se sustentar em evidências. Na Linguística Aplicada, Richards e Lockhart (1994, p. 30) afirmam que o sistema de crenças tem origem a partir dos objetivos, valores e crenças do professor acerca do conteúdo e do processo de ensino, e da sua compreensão do sistema de ensino onde está inserido e de seu papel dentro dele. Essa rede de crenças, segundo os autores, forma sua "cultura de ensinar". Para Barcelos (2001, apud GARBUIO, 2006, p.89), crenças são "opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas", podendo ser "internamente inconsistentes e contraditórios." É importante ressaltar ainda que segundo Gimenez (1994, apud ARAÚJO, p.191), as crenças podem se originar de três principais fontes: (i) experiências como aprendiz, (ii) treinamento formal em curso de formação de professores e (iii) experiências de ensino. Com base nessas considerações, entendemos crenças, neste estudo, como as percepções/impressões que os alunos-professores têm sobre as práticas de PF e TF no contexto de um curso de extensão. A seguir, discutiremos a fundamentação teórica da pesquisa realizada.

O ENSINO DA ESCRITA: DA ABORDAGEM DE PRODUTO FINAL PARA A ABORDAGEM DE PROCESSO

A partir dos anos 80, a concepção de que a escrita se desenvolve como um processo se estabelece fortemente e a abordagem de ensino que se impõe é conhecida como *process approach.* Os professores de LI, que previamente seguiam os preceitos do *product approach,* julgando a escrita como produto final, passaram a se interessar em como a escrita era desenvolvida pelos alunos e a avaliá-la como trabalho em progresso. Sob esta nova ótica, o modelo de escrita mais influente até os dias de hoje é o proposto por White e Arndt (1991), que explicam que a escrita é um processo cíclico, não linear, composto de vários estágios que podem ser revisitados quando necessário. Neste ciclo, os alunos geram ideias, focam em uma

ideia central, estruturam e organizam as informações, fazem um primeiro rascunho com um leitor específico em mente, avaliam o que está incoerente nesta primeira versão, revisam o texto com "novos olhos" e, quando necessário, repetem todo o processo ou alguns estágios dele. Com a influência da abordagem de ensino da escrita como gênero textual (*genre approach*) também nos anos 80, onde o aluno observa e analisa aspectos discursivos de diferentes textos, perguntas como quem é o leitor-alvo, qual o vocabulário apropriado, qual o formato do tipo de texto e com qual objetivo se escreve foram incorporadas no ensino processual da escrita (SANTOS, 2012).

Além do entendimento de que a escrita envolve a reescrita, o outro pilar central da abordagem de ensino como processo é o *feedback* formativo - comentários, perguntas e sugestões feitas pelo leitor que mostram as incongruências no texto e impulsionam o escritor a fazer revisões até chegar ao produto final (KEH, 1990, p. 294). Vale salientar que como a função comunicativa do texto é mais importante do que questões concernentes à língua, ao comentar a primeira versão de um texto, deve-se assumir o papel de um *leitor* interessado e não o de um *avaliador* e, portanto, o foco deve ser no **conteúdo**, o que envolve examinar as ideias, como estão organizadas e o propósito principal do texto (KEH, 1994, p. 296). Ao comentar a segunda versão, deve-se agir como um *técnico*, cujo foco de atenção é na **forma** do texto, o que implica examinar erros de gramática, ortografia, pontuação e vocabulário (KEH, 1994, p. 296). Além da função imediata de melhorar a qualidade de um texto, o objetivo fundamental do *feedback* é, a longo prazo, ajudar o aluno a avaliar criticamente sua própria escrita e, portanto, a se tornar melhor revisor de seus próprios textos (BEACH, 1989 apud LOCKHART; NG 1994, p. 17). As próximas seções irão abordar as práticas formativas de *feedback* fornecido pelo professor (TF) e pelos alunos (PF).

Teacher feedback

Segundo resultados de uma pesquisa realizada por Zamel (1985) com professores de LI como segunda língua, muitas vezes o TF escrito, foco deste estudo, pode ser confuso, arbitrário e inacessível ao aluno. Entretanto, se o professor incluir orientações específicas sobre o que precisa ser revisado e de que forma, utilizando linguagem encorajadora e respeitosa, o *feedback* poderá ter impacto positivo na revisão do texto. No tocante a pesquisas sobre crenças de alunos de LI sobre TF, de modo geral, as percepções são positivas (RADECKI; SWALES, 1988; FERRIS, 1995). Vale mencionar que os resultados de uma pesquisa conduzida por Hedgcock e Lefkowitz (1994) revelaram que os alunos e professores de LI como língua estrangeira, em oposição aos de LI como segunda língua, valorizam mais a correção das estruturas linguísticas do que o conteúdo.

Seguindo as recomendações de Hedge (1988, p. 150), deve-se esclarecer aos alunos, desde o início do processo, como o trabalho de *feedback* formativo será feito: na primeira versão, apenas conteúdo e organização serão observados e, na segunda, aspectos mecânicos serão examinados. Caso o professor opte por fornecer *feedback* sobre o conteúdo e a forma no mesmo texto, deve alertar os alunos sobre os dois focos de correção.

No tocante ao conteúdo, o professor deve responder ao texto como um leitor verdadeiramente interessado nas ideias do autor, respeitando o que o aluno realmente deseja expressar, deve enfatizar os aspectos positivos e ser explícito ao apontar problemas, explicando os porquês e fazendo sugestões ou perguntas para que o autor reflita e tente encontrar suas próprias soluções. Apenas afirmar que um texto está bom ou confuso, sem dar direcionamento ao aluno, não irá ajudá-lo no processo de reflexão e revisão. Segundo Ferris (1995), os comentários escritos podem ser feitos na margem dos textos ou ao final dele.

Com relação à forma, como os aprendizes de LI assimilam uma pequena proporção de correção de erros no seu sistema gramatical, dois critérios devem ser adotados, segundo White and Arndt (1991): efeito comunicativo e frequência. O primeiro refere-se à correção de erros globais, que interferem com o significado em um trecho longo do texto, e o segundo concerne a correção de erros locais recorrentes que, mesmo sem interferir no significado, merecem atenção. De acordo com Furneaux (1999), os principais métodos de correção da estrutura linguística que podem encorajar a autocorreção dos alunos são indicação de erros através de símbolos (sublinhados ou na margem), erros sublinhados apenas, indicação de número de erros ou, ainda, um comentário final. Passemos agora para a prática pedagógica de PF.

Peer feedback

Como uma alternativa para que o *feedback* formativo não seja uma prerrogativa apenas do professor, PF pode ser implementado e particularmente benéfico, se os alunos assumirem o papel de leitores interessados pelo conteúdo do texto. Para a eficácia da implementação desta prática, entretanto, o treinamento dos alunos é fundamental (STANLEY, 1992, p. 217). Não podemos simplesmente esperar que os alunos saibam o que e como avaliar um texto; muito possivelmente a tendência será focar apenas nos erros de língua. Alguns dos procedimentos durante o treinamento, sugeridos por Lockhart e Ng (1994), são: (i) discutir o objetivo do PF com os alunos, explicando os papéis assumidos pelos leitores e escritores, (ii) dar exemplos de como fornecer *feedback* claro e específico de modo construtivo, dando sugestões para revisão, tendo em mente o que o autor queria expressar; (iii) usar guias de orientação (*guidelines* ou *checklists*) que foquem inicialmente no conteúdo do texto, (iv) pedir que os alunos reflitam sobre os comentários dos colegas para decidirem posteriormente se irão incorporar as sugestões ou não. Segundo Caulk (1994, p.186), é recomendável que cada aluno receba *feedback* de três colegas para que haja mais oportunidade de reflexão sobre os comentários, e que os grupos sejam compostos de alunos com habilidades diferentes, para que os mais proficientes possam auxiliar os menos proficientes.

METODOLOGIA

O objetivo desta pesquisa, de caráter exploratório, foi investigar o impacto de um curso de formação de professores, que tinha como foco ensino, aprendizagem e *feedback* de produção textual em LI, nas crenças de professores-alunos de LI sobre TF e PF. A pesquisa foi realizada durante um curso de extensão de uma universidade pública da região nordeste, ao longo de oito meses. Apenas os alunos-professores que participaram de todas as etapas da pesquisa foram investigados. O Quadro 1 apresenta o perfil dos seis participantes, identificados por pseudônimos:

Aluno	Idade	Formação	Experiência
Amanda	28 anos	Graduada em Letras/LI há 6 meses	---
Carla	40 anos	6º sem. da Graduação de Letras/LI	Tradutora de textos médicos
Eduarda	23 anos	Graduada em Letras/LI há 2 anos	Professora de LI há 1

			ano em rede particular
Maria	33 anos	Graduada em Letras/LI há 11 anos	Professora de LI há 10 anos em rede pública
Vanessa	23 anos	Último sem. da Graduação de Letras/LI	Professora de LI há 1 ano em rede particular
Vera	29 anos	Graduada em Letras/LI há 6 meses	Professora de LI há 2 anos em rede particular

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa

Todos os participantes tinham, pelo menos nível B1 de proficiência, segundo o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas. Com relação à experiência prévia das práticas pedagógicas de TF e PF, todos os participantes já tinham recebido *feedback* de professores sobre textos produzidos. O TF mencionado por dois participantes constava de correções da gramática e um conceito como "Bom" ou "Regular", sem a demanda de uma segunda versão do texto. Quatro participantes disseram que produziam duas versões do texto e que o TF constava de comentários gerais, com sinalizações do que corrigir na gramática. Apenas um participante teve experiência com uma única sessão de PF na graduação, mas não soube detalhar os procedimentos. Nenhum participante tinha experiência em fornecer TF, mas dois deles afirmaram ter recebido instruções na graduação sobre como fornecer TF, porém, não se recordavam das suas particularidades.

Os dados foram coletados através de questionários semiabertos e abertos, aplicados no início e no final do estudo. As análises foram feitas com cunho qualitativo no intuito de uma melhor compreensão das crenças dos participantes sobre suas habilidades e dos colegas para fornecer *feedback* e acerca de *peer* e *teacher feedback* dentro do contexto em que estavam atuando. Os dados foram categorizados por semelhança de tópicos, a fim de que as crenças emergentes fossem sistematizadas e discutidas. As respostas às perguntas fechadas foram apresentadas em tabelas ou gráficos.

Os procedimentos da pesquisa foram divididos em duas etapas, com duração de quatro meses cada. Esta professora-pesquisadora do curso de extensão seguiu os pressupostos teóricos da abordagem de ensino da escrita como processo, incorporando, também, aspectos da abordagem de gênero (*genre approach*), como descrito na seção da fundamentação teórica.

Na primeira etapa, os alunos-professores produziram cinco diferentes tipos de texto. Para cada produção textual, eram feitas três versões. A primeira era examinada/avaliada pelos colegas de sala em uma sessão de PF, enfocando conteúdo e organização de ideias. A segunda versão recebia *feedback* do professor (TF), que focava em gramática e mecânica e, se ainda necessário, no conteúdo e na organização de ideias para que uma terceira e final versão fosse produzida. Os alunos recebiam sempre *feedback* de três colegas, que se baseavam em guias de orientação específicos para cada tipo de texto produzido (ver exemplo no ANEXO).

Na segunda etapa da pesquisa, os alunos continuaram com o trabalho de produção textual e com sessões de PF, porém tiveram embasamento teórico e prático sobre TF. Foram discutidos os diferentes focos e métodos de TF formativo à luz de pesquisas na área e suas implicações pedagógicas. Produções textuais de alunos, trazidas pela professora, foram analisadas e avaliadas pelos participantes em sessões onde discutiam, compartilhavam e comparavam seus comentários e correções que, nesta etapa, abordavam conteúdo e forma. Embora não fosse foco desta pesquisa, os participantes foram expostos também a *feedback* somativo**,** que visa informar ao aluno sobre o nível de aprendizagem através de notas ou conceitos A próxima seção apresentará a discussão dos resultados obtidos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Crenças sobre *peer feedback*

Os resultados apresentados no Gráfico 1 indicam que as percepções dos participantes sobre a habilidade de fornecer *feedback* aos colegas sofreram modificação após o estudo. No início, quatro participantes não se julgavam aptos para tal prática e dois deles se julgavam mais ou menos aptos. As respostas de todos os participantes indicavam insegurança porque não haviam sido expostos a essa prática. Ao final do estudo, todos os seis participantes passaram a se sentir mais capazes para fornecer PF e a consideraram *uma prática valiosa de ensino e aprendizagem da escrita*, a julgar pelo emprego de adjetivos como **útil, excelente, gratificante, válido, importante, fantástico, produtivo** e **enriquecedor**, conforme excertos que serão apresentados no decorrer desta seção.

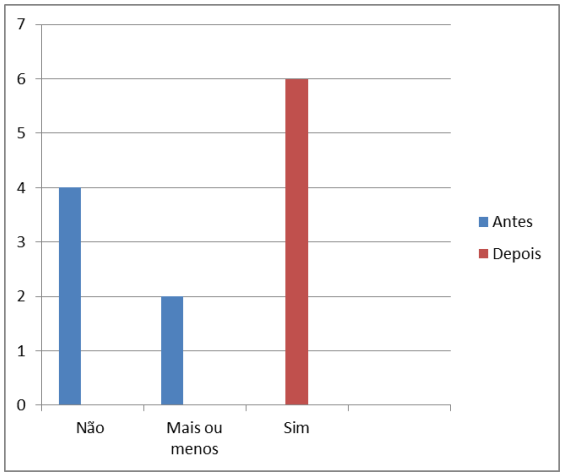


Gráfico 1: Percepções sobre a habilidade de fornecer PF

As crenças depreendidas nas respostas dos questionários estão apresentadas no quadro abaixo, e serão discutidas a seguir:

1	PF fortalece a noção de que escrevemos para um leitor, que tem “novos olhos”.
2	PF passa noção de que a escrita tem uma função social.
3	Alunos com nível de proficiência semelhante ou inferior são capazes de fornecer *feedback* eficiente.
4	PF ajuda a promover a autoconfiança dos alunos.
5	PF auxilia a identificar os aspectos positivos e negativos do texto.
6	PF estimula a reflexão e ajuda a desenvolver o senso crítico.
7	Os comentários de colegas não são sempre úteis.
8	O treinamento com *guidelines* é fundamental para a eficácia do PF.
9	O PF estimula a compreensão de que conteúdo e organização são mais importantes que gramática.
10	PF ajuda a diminuir o trabalho do professor
11	PF deve ser feito de modo construtivo.

Quadro 2: Crenças dos aluno-professores sobre PF

A crença de que *PF fortalece a ideia de que escrevemos para um leitor*, que tem "novos olhos", capaz de enxergar as incongruências do texto que passam desapercebidas pelo autor, vem à luz na resposta da Eduarda:

> Eduarda: O PF é muito **válido**. [...] Nem sempre o que pensamos enquanto escrevemos se consolida no papel. As ideias são perfeitas na mente, mas nem sempre achamos as palavras perfeitas para expressá-las. O colega te mostra se você conseguiu ou não expressar o pensamento.[...] o fato de um outro alguém olhar o que você escreveu pode te mostrar se o seu objetivo enquanto escritor foi alcançado ou não, independente de erros gramaticais.

A aluna acredita que o colega, através de um novo olhar, é capaz de informar se o autor atingiu o propósito pretendido com seu texto. Esta crença está intrinsicamente ligada à crença de que *a escrita tem uma função social*, uma vez que estabelece-se uma relação de comunicação entre escritor e leitor. Tal crença também é observada nas respostas de duas alunas, que pontuam que o PF possibilita troca de saberes e que os alunos conhecem-se uns aos outros. Evidencia-se, portanto, a percepção, de que através da escrita e do PF, escritores e leitores se expressam, se conhecem, se relacionam e se comunicam.

> Carla: PF é muito **gratificante**, pois possibilita muitas trocas. Conhecemos uns aos outros através do PF.
> Vera: É uma atividade bastante **produtiva** e **enriquecedora**. É interessante ver outras ideias.

Com relação à eficácia do *feedback* fornecido por alunos com níveis diferentes de proficiência, observa-se a crença de Eduarda de que a*lunos com nível de proficiência semelhante ou inferior podem fornecer PF eficiente:*

> Eduarda: O PF é muito **válido**. [...].mesmo quando o seu colega tem o mesmo grau de conhecimento que o seu, ou até [sic] menos, o *feedback* pode ser útil.[...] Apesar das minhas dificuldades com a língua, sempre posso ajudar com o conteúdo e organização. Consigo perceber quando tem algo estranho e pontuar isso.

Pode-se inferir através desta crença que apesar de diferentes níveis de conhecimento sistêmico da língua, todos os alunos podem cooperar e são capazes de julgar, principalmente aspectos relativos ao conteúdo do texto, aspecto primordial para uma comunicação efetiva. Como ilustrado no excerto acima, Eduarda acredita que apesar de suas dificuldades com a língua, tem condições de ajudar o colega a melhorar seu texto. Pelo exposto, podemos deduzir a crença de que *PF auxilia os alunos a ter autoconfiança.*

A crença de que *PF ajuda a identificar os aspectos positivos e negativos do texto* através dos erros e acertos dos colegas foi identificada nas respostas de Amanda e Maria, o que indica

que esta prática auxilia os alunos a ficarem mais conscientes dos pontos fortes e fracos da sua própria escrita:

> Amanda: Vejo PF como algo **útil** tanto para a aprendizagem do aluno que recebe, quanto para quem fornece. É uma **excelente** ferramenta de avaliação. Através dos erros dos outros, você percebe os seus próprios erros.
> Maria: É uma prática **importante** porque além de passarmos na pele pelo processo de aprendermos a nos organizarmos na escrita, podemos compreender também nossos acertos e erros através do outro.

A identificação de aspectos positivos e negativos nos remete à crença de que *PF estimula a reflexão e ajuda a desenvolver o senso crítico*, observada nos excertos abaixo:

> Amanda: Meu senso crítico está mais desenvolvido hoje. Sou mais crítica quando leio meus textos e dos colegas.[...] os *feedbacks* fornecidos me deram oportunidade de refletir sobre o que eu tinha escrito e fazer ponderações na hora de fazer as revisões.
> Carla: [...] Também nos estimula a ser mais críticos com o nosso próprio texto e com o do colega.
> Maria: [...] Estimula também a reflexão porque nem sempre eu incorporava as sugestões dos colegas. Os *feedbacks* da professora eram sempre mais completos. Vera: O PF me fez refletir sobre minha própria escrita.

De fato, esta prática estimula a análise e tomada de decisões, seja quando o *feedback* é fornecido ou na ocasião de revisão do texto, quando o aluno avalia e compara o *feedback* recebido de vários colegas para decidir se irá incorporar as sugestões ou não na sua nova versão. Depreendemos também da resposta de Maria a crença de que os *comentários de colegas podem não ser úteis*, já que nem sempre ela incorporava as sugestões feitas, e que julgava os comentários do professor mais completos. Percebe-se, então, que o *feedback* pode variar de aluno para aluno, que nem todos podem ter o mesmo nível de confiança e/ou de comprometimento, e que esta aluna muito possivelmente acredita que o professor é o detentor de poder na sala de aula e que, portanto, tem mais autoridade para avaliar a produção textual do aluno.

Os excertos abaixo ilustram a crença de que o *treinamento através de guidelines é fundamental para o aprendizado:*

> Amanda: Os *guidelines* nos ajudavam a saber se o conteúdo estava ok e se as ideias estavam organizadas. Agora sei que o mais importante é se o aluno está se comunicando com o leitor.
> Carla: Os esquemas fornecidos durante o curso para direcionar uma análise mais objetiva foram fundamentais.
> Maria: [...] os *guidelines* nos mostravam o que corrigir. Vanessa: Fizemos várias sessões de PF e os guias de orientação nos ajudaram a focar no conteúdo e na organização de ideias.

Pode-se inferir também, com base nos excertos acima, a crença de que *PF estimula a* compreensão de que *conteúdo e organização são mais importantes que gramática* em uma primeira leitura do texto.

Uma crença que não é desprezível de ser pontuada é a de que *PF ajuda a diminuir o trabalho que seria exclusivo do professor*. Como podemos observar no excerto abaixo, Vanessa percebe que os alunos podem ter papel central na sala de aula e que o professor não é o único detentor de conhecimento e que os alunos, se treinados adequadamente, poderão diminuir o volume de correção para o professor.

> Vanessa: Achei uma experiência **fantástica**. Passei a considerar o PF uma ferramenta extremamente **útil** para diminuir o trabalho que seria exclusivo do professor, é mais simples do que eu imaginava, após termos sido treinados para fazê-lo. Com o PF aprendi a valorizar e destacar o que há de bom em um texto para então sugerir mudanças/ajustes.

Podemos notar também no trecho acima a crença de que *o aluno deve tecer comentários construtivos*, apontando aspectos positivos, negativos e fazendo sugestões para que a qualidade do texto melhore. A próxima seção irá abordar as crenças dos alunos-professores sobre TF.

Crenças sobre *teacher feedback*

Antes do estudo, dentre os seis alunos-professores, três acreditavam que TF deveria priorizar a correção da gramática e três acreditavam que a prioridade deveria ser a correção da mecânica (ortografia, pontuação, paragrafação, maiúsculas). Conforme os dados apresentados no Quadro 3, nesta mesma escala de maior importância, apenas um aluno achou que conteúdo deveria ser priorizado. Em segundo lugar de importância, aparecem vocabulário e organização como mais escolhidos por dois participantes. Os resultados indicam a crença inicial de que *TF deve focar na estrutura da língua, a despeito da comunicação de ideias do texto*. Embora quatro participantes informaram ter experiência prévia como aprendizes de *process writing*, cujo foco inicial é no conteúdo de ideias, a crença clássica de que escrevemos para praticar a língua e não para desenvolver a habilidade da escrita parece emergir no início do estudo. Podemos observar, entretanto, a mudança dessa crença ao final do estudo. Podemos observar, no Quadro 3, que cinco dos seis alunos-professores passaram a julgar o conteúdo e a organização como aspectos de maior importância no TF. O foco na gramática ficou em terceiro lugar de importância, vocabulário em quarto, e mecânica foi considerado o aspecto de menor importância. Pode-se inferir que os participantes passaram a entender que, em uma primeira leitura, *aspectos relativos ao conteúdo são mais importantes que a forma do texto, já que a escrita tem a função social da comunicação*. Podemos observar aqui o impacto da prática pedagógica utilizada durante o estudo sobre as crenças dos participantes acerca do foco do TF.

	ANTES					DEPOIS				
FOCO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Gramática	**3**	1	1	--	1	--	--	**4**	1	1
Vocabulário	--	**2**	1	1	2	--	--	2	4	--
Organização	--	**2**	--	3	1	1	**5**	--	--	--
Conteúdo	**1**	--	2	2	1	**5**	1	--	--	--
Mecânica	**3**	1	1	--	1	--	--	--	1	**5**

Quadro 3: Crenças sobre o foco do TF

Como demonstrado no Gráfico 2 abaixo, no tocante ao método de feedback, os alunos acreditavam que t*odos os erros deveriam ser assinalados, sem ser corrigidos*, porém, ao final do estudo, a crença que prevaleceu foi a de que *apenas os erros mais frequentes ou que impedem a comunicação devem ser assinalados, sem ser corrigidos.* Mais uma vez, no início do estudo, podemos notar uma excessiva preocupação com a correção das estruturas linguísticas. A crença de que *o professor deve fazer comentários escritos* é compartilhada por todos os participantes e não sofreu alteração, assim como permaneceu inalterada a crença de três participantes de que o *professor deve fazer comentários orais*. No início do estudo, apenas 2 participantes julgavam que PF deveria ser implementado em sala de aula; vale notar que segundo dados dos questionários, apenas um aluno teve uma breve experiência prévia com PF. No final do estudo, porém, todos os participantes achavam que *o professor deveria implementar PF.* Podemos inferir que os alunos entenderam essa prática como benéfica e que a mudança nas crenças dos alunos-professores deu-se através da experiência de PF como aprendizes neste estudo.

Em consonância com os dados supracitados, podemos perceber, no Gráfico 3, a mudança nas percepções dos alunos no tocante à habilidade que acreditam ter para fornecer TF. No início do estudo, três alunos sentiam-se mais ou menos aptos para fornecer TF e três alunos não sentiam-se aptos, ao passo que todos os participantes, ao final do estudo, passaram a se sentir capacitados para exercer tal prática pedagógica.

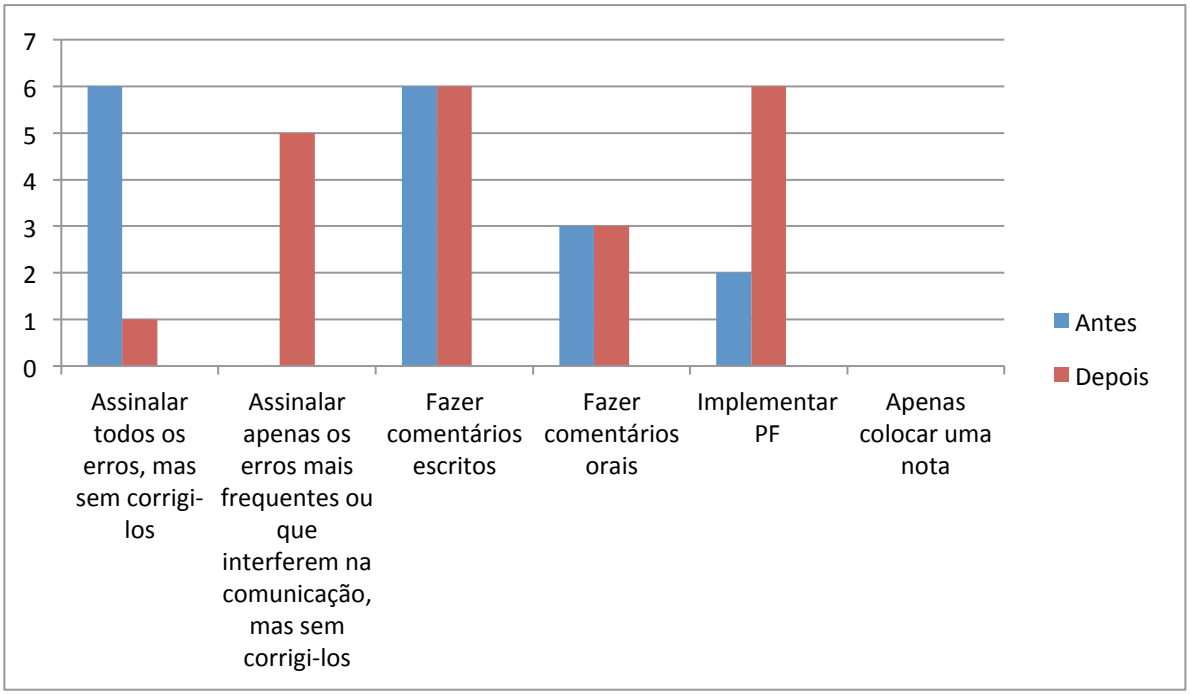


Gráfico 2: Crenças sobre o método de feedback

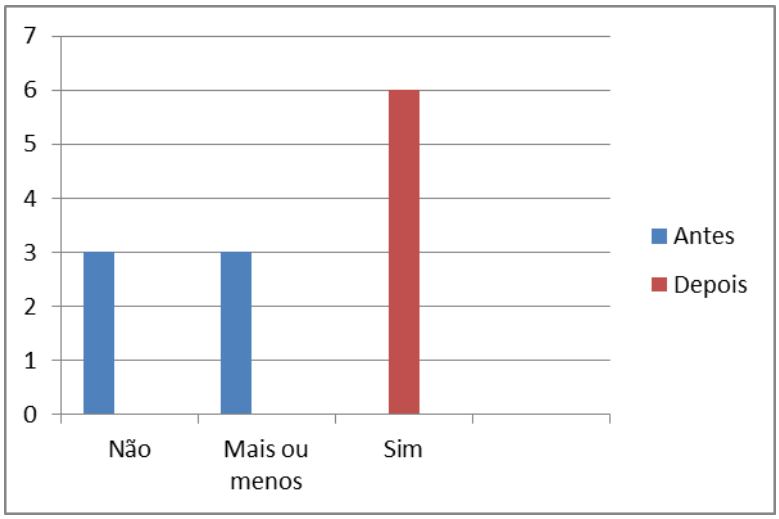


Gráfico 3: Percepções sobre a habilidade de fornecer TF

As justificativas apresentadas no início do estudo, através dos questionários, sobre a percepção da habilidade de fornecer TF indicam que todos os participantes acreditavam que *para o TF ser eficaz, o professor precisa conhecer técnicas de avaliação/correção*, o que sugere a importância de incluir instruções formais sobre TF em cursos de formação de professores de LI. Vale mencionar que a maioria dos participantes já tinha se graduado. Através da resposta de Vanessa, que diz não se sentir apta a prover TF, pois não trabalha com ensino da escrita, percebe-se a crença de que *a experiência é necessária para informar a prática*. De um modo ou de outro, todos os participantes pareciam se sentir inseguros para prover TF, pois desconheciam o que e como deviam avaliar uma produção textual. É interessante notar a fala de duas participantes de que apesar de terem conhecimento da estrutura da língua, não se

sentiam muito aptas para a correção, o que sugere que essas alunas desconfiavam que *apenas conhecimento do sistema linguístico não é suficiente para fornecer TF*.

Ao final do estudo, as justificativas dos participantes para o reconhecimento de que estavam se sentindo mais capacitados para fornecer TF se baseiam no conhecimento adquirido sobre o que devem avaliar, como devem fazê-lo e qual linguagem devem usar no intuito de motivar o aluno a revisar o texto. O grupo de crenças, sistematizadas no Quadro 4 corresponde às visões dos alunos-professores sobre TF ao final do estudo.

1	TF deve conter críticas construtivas, apontando aspectos positivos e negativos, com orientações específicas sobre o que e como o texto pode ser melhorado, através de perguntas e sugestões.
2	A linguagem usada pelo professor deve ser gentil e cuidadosa.
3	TF pode motivar ou desmotivar o aluno a revisar o texto.
4	O professor deve demonstrar interesse genuíno e curiosidade pelo texto do aluno.
5	Ao fazer *feedback*, o professor deve focar primeiramente no conteúdo e na organização de ideias, e somente depois, avaliar a gramática.
6	TF deve incentivar que o aluno seja reflexivo e que descubra suas próprias respostas.
7	O professor deve considerar a competência linguística do aluno, para não sobrecarregá-lo com correções excessivas.

Quadro 4: Crenças sobre TF

A crença de que *TF deve conter críticas construtivas, apontando caminhos para o aluno do que e como o texto pode ser melhorado* pode ser observado nos excertos abaixo. As alunas parecem perceber a importância de valorizar os pontos fortes do texto e de pontuar com clareza, através de sugestões ou questionamentos, estratégias de revisão para os aspectos negativos.

> Amanda: TF envolve dar direcionamento ao aluno do que pode ser melhorado. [...] dar dicas sobre como o trabalho pode ser melhorado. Só dizer que está confuso, não ajuda muito.
> Carla: Em primeiro lugar, devemos abordar o lado positivo do texto para só então abordar com sugestões e perguntas aquilo que está causando ambiguidades e deve ser revisado no texto.
> Maria: [...] é importante darmos *feedback* sobre algo positivo no texto; não significa que não vamos falar do que precisa ser melhorado...
> Vanessa: [...] aponto algo de positivo no texto e faço sugestões para aquilo que não ficou claro...

As crenças 2 e 3 do Quadro 4 estão interligadas e podem ser subtendidas nos excertos abaixo. Os alunos acreditam que *um dos papéis do feedback é motivar o aluno a revisar seu texto*, e por isso, *o professor deve ser cuidadoso com a linguagem que utiliza* para não desencorajar o aluno.

> Amanda: [...] Devemos fazer isso de modo respeitoso, sem menosprezar o aluno. Ele precisa se sentir estimulado.
> Carla: [...] Devemos cuidar para que a mensagem do professor seja sempre dada de forma gentil e respeitosa.
> Maria: [...] precisamos usar as palavras certas para não causar frustração no aluno.
> Vera: [...] A forma como o *feedback* será dado pode encorajar ou desestimular o aluno.

A crença de que *o papel do professor ao dar feedback em uma primeira versão do texto é o de um leitor verdadeiro e interessado* pelo que o aluno tem a dizer, e não o de um juiz, que avalia o texto como produto final, pode ser inferida nas respostas dos alunos abaixo. Os alunos parecem compreender que o leitor e escritor dialogam e se relacionam através do texto:

> Amanda: O mais importante é observar se o aluno está se comunicando com o leitor, temos que tentar entender o que realmente o aluno quer dizer.
> Carla: Devemos fazer do *feedback* um momento de interação com o aluno.
> Vanessa: [...] devemos demonstrar interesse e curiosidade pelo que foi produzido pelos alunos.
> Vera: *Feedback* não envolve simplesmente marcar os erros, temos que estabelecer uma conversa com o escritor....

Quando Carla considera *feedback* como uma forma de diálogo com o escritor, pressupõe-se que o foco do *feedback* seja no conteúdo e na mensagem pretendida pelo escritor. Por isso, a importância, em uma primeira versão, de o professor dar uma resposta ou fazer um comentário que demonstre que ele realmente leu o que foi dito no texto, evitando comentários vagos como "Bom!" ou "Interessante!", aplicáveis a qualquer tipo de texto. Vanessa percebe que o professor deve se mostrar curioso, corroborando a ideia de que o professor deve fazer comentários específicos sobre algo que foi colocado no texto.
Seguindo os pressupostos teóricos do *process writing, o professor em uma primeira leitura deve focar no conteúdo e organização de ideias, e em uma segunda versão, examinar aspectos mais mecânicos como a gramática*. A crença inicial dos participantes de que a gramática deveria ser prontamente corrigida sofreu mudança, como podemos observar nos trechos abaixo:

> Amanda: Observo se o conteúdo e se as ideias estão claramente organizadas. Depois olho gramática e aspectos da língua.
> Carla: [...] devemos avaliar o que é realmente importante em um texto produzido pelo aluno, isto é, como ele consegue articular e veicular as suas ideias [...]
> Eduarda: Primeiramente devo analisar o conteúdo e organização, como a mensagem está sendo passada e se, de fato, está sendo passada. As outras correções estruturais vem por acréscimo. Apesar de não ter domínio da gramática, a organização e conteúdo são aspectos que certamente poderei ajudar meus alunos a melhorar.
> Maria: Devo observar se os alunos responderam ao objetivo do texto, se as ideias estão claras e organizadas.

> Vanessa: Devo olhar primeiro a ideia geral do texto, sem ficar corrigindo os erros de gramática...[...] só depois olho e marco os erros de gramática com símbolos para o aluno corrigir.

É interessante notar que Eduarda sente-se mais segura para fazer TF, mesmo tendo certa dificuldade com a língua. O excerto da resposta de Vanessa, que afirma usar símbolos em correções de gramática, remete também à crença de que o *feedback deve incentivar o aluno à reflexão e à descoberta de respostas*. Crença corroborada também por Carla e Vera que acreditam que "devem estimular o aluno a usar recursos que ele já tem em seu repertório e ir em busca de mais conhecimento para descobrir as respostas."

Por fim, podemos observar a crença oriunda das respostas das Amanda e Carla, logo abaixo, de que *o professor deve considerar a competência linguística do aluno, para não sobrecarregá-lo com correções excessivas.* Essas alunas parecem compreender que como o aluno está no meio do processo de aprendizagem, nem sempre é relevante apontar todas as questões que ainda não fazem parte do seu conhecimento linguístico.

> Amanda: Devemos levar em conta o estilo do aluno, conhecimento de mundo e o nível de desenvolvimento de língua que ele tem para fazer correções apropriadas.
> Carla: Hoje sei melhor como lidar com os erros de língua. Sei que não preciso corrigir todos porque nem sempre o aluno consegue compreender.

Passemos agora à última fase da discussão, cujos resultados indicam que todos os alunos acreditam que a prática do PF contribuiu para a aprendizagem de como fornecer TF. As justificativas dadas por Vanessa ilustram o impacto da experiência do PF na sua prática docente:

> Vanessa: Aprendi a valorizar e destacar o que há de bom em um texto para então sugerir mudanças/ajustes. Considero a experiência de receber *feedback* dos colegas indispensável. Ter a oportunidade de se colocar na posição do aluno nos torna mais cautelosos ao dar *feedback* aos nossos alunos.

Este dado está em consonância com a opinião de todos os alunos que acreditam que o professor deve implementar PF na sala de aula (ver Gráfico 2). Todavia, conforme dados no Quadro 5 abaixo, notamos que quando questionados sobre as práticas que mais os auxiliaram no aprendizado de TF, cinco dos seis participantes apontam receber TF desta professora-pesquisadora e receber instruções formais sobre TF durante o estudo. Em segundo lugar de maior contribuição se encontram as práticas de fornecer TF e PF. Esses resultados, apesar de sugerirem que o *feedback* do professor ainda é considerado o mais benéfico pelos alunos, indicam que PF pode exercer um papel de grande importância na formação de futuros professores, uma vez que os ajuda a refinar suas habilidades de escrita e de avaliação de um texto.

	1	2	3	4	5
Receber *teacher feedback*	**5**		1		
Receber peer feedback	2	4			
Receber instruções sobre como dar teacher feedback	**5**				1
Dar *teacher feedback*	3	1	2		
Dar peer feedback	3	2	1		

Quadro 5: Fatores que influenciaram o aprendizado sobre TF

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu relatar o impacto de um curso de formação de professores de LI, com enfoque nas experiências de PF e TF, nas crenças de alunos-professores acerca destas práticas pedagógicas. Com o entendimento de que os alunos-professores investigados consideram PF uma valiosa ferramenta de aprimoramento da escrita e das habilidades para fornecer *feedback* formativo e de que esta prática atuou como fator contribuinte para a aprendizagem sobre procedimentos de TF, este estudo contribui para pensarmos sobre a relevância de implementarmos mais sessões de PF em cursos de graduação de Letras/Inglês. Ademais, partindo do pressuposto de que experiências como aprendizes, treinamento formal e experiências de prática de ensino dão origem às crenças que norteiam ações e comportamentos em sala de aula ou à "cultura de ensinar", os resultados deste estudo também nos levam a reflexão sobre a necessidade de cursos de formação de professores de LI contemplarem em seus currículos disciplinas que abordem não somente o ensino da escrita, mas também o ensino formal de práticas de *feedback* formativo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas.
In: _____; VIEIRA ABRAHÃO. M. H.; BARCELOS, A. M. (org.) **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p.189-202.

CAULK, N. 1994. Comparing teacher and student responses in written work. **TESOL Quarterly,** v. 28, n. 1, p.181-188, 1994.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira.
In: _____; VIEIRA ABRAHÃO. M. H.; BARCELOS, A. M. (org.) **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p.87-104.

FERRIS, D. R. The influence of teacher commentary on student revision. **TESOL Quarterly**, v. 31, n. 2, p. 315-339, 1995.

FURNEAUX, C. **Written language:** writing. module materials for MA in TEFL. Reading: The University of Reading. School of Linguistics and Applied Language Studies, 1999.

HEDGCOCK, J.; LEFKOWITZ, N. Feedback on feedback: assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. **Journal of Second Language Writing**, v. 3, n. 2, p.141-163, 1994.

HEDGE, T. **Writing**. Oxford: Oxford University Press, 1988.

KEH, C. L. Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. **ELT Journal.** v. 44, n. 4, p. 294-304, 1990.

LAIA, D. P. A escrita como prática pedagógica: crenças sobre a produção de textos escritos em LE (Inglês).
In: _____; CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). **Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras:** Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem. Campinas: Pontes, 2011, p. 263-294.

LOCKHART, C.; Ng, P. Student perspective of peer response: how useful is it? **Prospect**, v. 9, n. 3, p.17-29.

RADECKI, P. M.; SWALES, J. M. ESL Student reaction to written comments on their written work. **System**, v. 16, n. 3, p.355-365, 1988.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms.** 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SANTOS, D. **Ensino de Língua Inglesa:** Foco em Estratégias. São Paulo: Disal, 2012.

STANLEY, J. Coaching student writers to be effective peer evaluators. **Journal of Second Language Writing**, vol. 1, n. 3, p.217-233, 1992.

WHITE, R.; ARNDT, V. **Process Writing**. Harlow: Longman, 1991.

ZAMEL. V. Responding to student writing. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 1, p. 79-101, 1985

ANEXO

PEER FEEDBACK SESSION 1 - GUIDELINES

Author: ..... Reader: .....

If you answer "No" to any of the questions, please write suggestions to help the writer improve his/her text (e.g. In paragraph 2, there's only one advantage; Perhaps you could give a clearer justification, for example, you could say that ….; In paragraph 3, it's not clear to me why…. is a disadvantage; As a reader, I'd like to know more about…)

CONTENT

1. Does the writer answer the task set, that is, does he/she give a balanced argument about advertising?
2. Does the introduction have a hook that engages the reader's attention and stimulates curiosity?
3. Does the introduction give adequate background information to help the reader understand the context of the subject matter to be discussed?
4. Does the writer include at least 2 advantages and 2 disadvantages?
5. Does the writer give enough justifications or examples to support his/her points? If not, explain where they are necessary (e.g. In par. 2 you didn´t explain…)
6. Does the writer mention what other people think about advertising in par. 2 and 3?
7. Does the conclusion contain the opinion of the writer or/and a summary of the article?
8. Is all the information relevant? If not, which information should be omitted?
9. Is the article interesting? If not, make suggestions for improvement?

ORGANIZATION

1. Are the ideas presented clearly and logically:

a. introduction, advantages, disadvantages, conclusion?
b. does the introduction have a thesis statement that makes it clear that the text is about the advantages and disadvantages of advertising?
c. does the article present the advantages and disadvantages in separate paragraphs?
d. is the conclusion consistent with the ideas developed?

2. Is everything clear? If not, where is it confusing?
3. Does the writer use linking words to help organize his/her ideas? If not, mention where linking words would be necessary.

CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE CULTURA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Paula MONTENEGRO
Universidade Estadual da Bahia

RESUMO: O objetivo deste trabalho é tecer considerações e reflexões a respeito das crenças de estudantes da graduação de um curso de Letras, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sobre o ensino de cultura em aulas de língua inglesa como língua estrangeira. Para alcançar o objetivo proposto, primeiro discorremos brevemente sobre o conceito de crenças nas pesquisas sobre ensino de línguas (BARCELOS, 2007). Em seguida, discutimos o papel da cultura em diferentes abordagens de ensino (LARSEN-FREEMAN, 2000) e suas implicações. Por meio de observações, entrevistas e notas de campo, propomos interpretar os significados atribuídos pelos estudantes da graduação, respondendo às seguintes perguntas: (a) o que é cultura? (b) é possível ensinar língua como cultura? (c) como? A partir desta proposta, buscamos contribuir para as reflexões sobre abordagens de ensino de língua inglesa, ensino de língua como cultura e para as discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas.
PALAVRAS-CHAVE: crenças; cultura; língua inglesa.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to make some remarks on the beliefs of undergraduate students, scholars of the Institutional Fellows Program of Initiation to Teaching Exchange (PIBID), on teaching culture in English language classes as a foreign language. To achieve the proposed goal, we briefly discuss about the concept of beliefs on language teaching (BARCELOS, 2007). Then, we discuss the role of culture in different teaching approaches (LARSEN-FREEMAN, 2000) and its implications. Through observations, interviews and field notes, we propose to interpret the meanings assigned by the undergraduate students, answering the following questions: (a) what is culture? (b) is it possible to teach language as culture? (c) how? From this proposal, we seek to contribute to the discussions on approaches to English language teaching, language teaching as culture and discussions about teaching and learning languages.
KEYWORDS: beliefs; culture; English language.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a língua inglesa (LI) é considerada o idioma universal da comunicação humana nas mais variadas esferas sociais, se caracterizando como a língua mais falada no mundo. Sua expansão, começando com o período da colonização e continuando com o fortalecimento do poder político e econômico dos Estados Unidos da América, acarretou no fato da LI ser difundida e ensinada em todos os lugares do mundo. De todos os aspectos que norteiam o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), podemos dizer que a abordagem de aspectos culturais em sala de aula tem sido o foco de muitas pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA) nos últimos anos. Hoje, língua e cultura são indissociáveis no âmbito do ensino de LI. No entanto, as questões culturais, intrínsecas à língua, não parecem receber o mesmo tratamento nas salas de aula. Até os dias de hoje, o pensamento tradicional do ensino de LI que enfatiza muito mais – senão exclusivamente – os aspectos estritamente linguístico-estruturais, parece prevalecer na prática de muitos professores. Em geral, nota-se, nessas práticas, a predominância do conceito estritamente formal e estruturalista de língua enquanto código, o que reduz seu entendimento e deixa de explorar as complexidades existentes no uso da língua para a comunicação humana.

Segundo Almeida Filho (2008, p. 11) “essas tradições de ensinar línguas nas escolas exercem influências variáveis sobre o professor, que por sua vez traz para o ensino

disposições pessoais e valores desejáveis da sua própria abordagem". Para o autor, a abordagem do professor é determinante para a sua prática. Discutiremos esse conceito na seção a seguir.

O CONCEITO DE CRENÇAS EM LINGUÍSTICA APLICADA

O conceito de crenças em LA tem suas origens na ciência da cognição, especialmente na Psicologia Cognitiva, ciência que estuda os processos mentais, especificamente, os processos de aprendizagem e aquisição de um conhecimento. Termos como conhecimento, percepção e pensamento, são muito comuns nessa área e estão muito presentes na discussão do conceito de crenças. De acordo com Woods (1996, p. 184), "crenças, pressupostos e conhecimento do professor têm um importante papel em como o professor interpreta os eventos relacionados ao ensino (tanto no planejamento do ato de ensinar como na sala de aula), e ainda afetam as suas decisões de última hora". Para Borg (2006, p. 1), o que o professor pensa, sabe e acredita em relação à prática de sala de aula vem sendo estudado nos últimos anos com mais interesse e essa constatação se deve "ao reconhecimento do fato de que professores são tomadores de decisão ativos e pensantes os quais exercem um papel central em moldar eventos em sala de aula". Os estudos em cognição de professores relacionam o conceito de conhecimento e o de crenças, apontando para uma natureza pessoal e contextual das crenças.

Podemos dizer que, hoje, é extenso o número de publicações em crenças no Brasil e que este conceito está firmemente consolidado e se expandindo em LA. Ainda do período inicial, destacamos os estudos de Almeida Filho (2008), nos quais o autor foca em uma proposta teórica a respeito do ensinar e aprender línguas. Em sua obra *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, publicada primeiramente em 1993, Almeida Filho (2008) define o termo abordagem de ensinar como um "conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira" (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 13). Essas disposições citadas por Almeida Filho (2008) deram uma grande contribuição para os estudos de crenças, trazendo à tona os principais fatores que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem de línguas (filtro afetivo do professor e do aluno, abordagem de ensinar do professor, abordagem de aprender do aluno e abordagem do material). De acordo com Almeida Filho (2008), a abordagem de ensinar do professor, na qual o autor define como "uma filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor" (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 13), seria um dos principais fatores intervenientes nesse processo de ensinar e aprender uma LE.

Um dos destaques do cenário brasileiro em estudo de crenças é a pesquisadora Ana Maria Barcelos que dissertou sobre o conceito quando este ainda surgia tímido em LA. No ano de 1995, sua dissertação de mestrado teve por título *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras* na qual a autora define o termo cultura de aprender como "um conhecimento [...] constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas [...], baseado na sua experiência educacional anterior" (BARCELOS, 1995 *apud* BARCELOS, 2007, p. 34). No intuito de elucidar a complexidade das crenças por meio de uma reflexão a respeito da sua natureza, Barcelos (2006), faz uma resenha bastante interessante sobre a relação entre crenças e cognição. A autora diz que nas décadas de 1970 a 1990, as crenças eram estudadas, no exterior e no Brasil, como sendo construtos mentais fixos e estáveis e distintos do conceito de conhecimento. Mas com o avanço das pesquisas, o conceito de crenças passou a levar em consideração os fatores contextuais e não mais ser visto como um construto estático. A partir dos estudos de Barcelos (2003, 2006), duas observações são feitas a respeito do conceito de crenças: todas as definições investigadas realçam que crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas se referem à natureza da língua e da aprendizagem e que algumas definições afirmam que as crenças

possuem natureza social e cultural, ou seja, possuem uma dimensão social e não apenas cognitiva, por terem origem nas interações com os outros e com o ambiente.

Do período de desenvolvimento e consolidação (1996-2001), gostaríamos de destacar o estudo de caso de Maláter (1998) que trouxe grande contribuição para os estudos de crenças ao falar sobre os conflitos existentes entre crenças e ações. Em sua pesquisa, Maláter (1998) investiga as crenças sobre aprendizagem de LE no discurso de um professor de LI, assim como suas ações em sala de aula. Para tal, a autora realiza observações de aula, gravações em áudio e em vídeo e questionários. Os resultados encontrados sugerem que vários aspectos podem gerar divergências entre crenças e ações, como por exemplo, falta de recursos educacionais, o uso do livro texto, pouco tempo e a política da instituição. Com base nessa e em outras pesquisas que investigam a relação entre crenças e ações, vai ficando cada vez mais evidente que esta se trata de uma relação bastante complexa, interativa e contextual, visto que, assim como exposto por Borg (2006), são inumeráveis os fatores que atuam na cognição de professores e em suas ações, dentre eles os fatores contextuais.

Nesse mesmo período, alguns trabalhos sobre crenças específicas começaram a aparecer, como por exemplo, a investigação sobre o ensino de LI na escola pública. Os resultados apontaram para um descrédito com o ensino de LI na escola pública e uma valorização dos cursos de idiomas e no exterior. No período de expansão (a partir de 2002), muitos outros trabalhos seguiram a tendência em investigar crenças específicas: crenças sobre gramática crenças sobre o uso do computador, crenças sobre o bom aprendiz, crenças sobre correção de erro, crenças sobre vocabulário, crenças sobre leitura e crenças sobre escrita. Trabalhos no contexto da escola pública, com alunos e professores, também expandiram revelando uma grande desvalorização do ensino de LI nesse tipo de contexto, principalmente por parte dos professores.

A partir da reflexão proposta nessa seção escolhemos por abraçar a definição de crenças de Barcelos (2006, p. 18):

> Entendo crenças [...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

O interessante a respeito da definição proposta pela autora é o fato de ela ter sido gerada a partir das pesquisas voltadas para a área de cognição de professores e, além disso, cobrir todas as características das crenças as quais foram descobertas a partir das pesquisas que se desenvolveram também em LA nos últimos anos. A seguir, discutiremos o conceito de cultura e sua abordagem em sala de aula.

O ENSINO DE CULTURA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

O termo cultura tem sido visitado por estudiosos de diversas áreas. A linguística, os estudos culturais, a antropologia, a sociologia, entre outras, tem procurado explorar com atenção as inúmeras definições deste termo. Sapir (1921, p. 220) defende que cultura é "o que a sociedade faz e pensa". Numa perspectiva estruturalista, Lado (1957, p. 113-114) concebe cultura enquanto "sistemas estruturados de comportamentos padronizados". Hall (1973), numa visão comunicativa/humanista, defende cultura como comunicação e aborda o conceito como sendo uma forma do indivíduo de conhecer a si mesmo. Um tanto quanto estática, a concepção de cultura para Geertz (1985, p. 89 apud BYRAM, 1997, p. 18) é a de "um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas de uma forma simbólica pelas quais o homem se comunica, perpetua e desenvolve seu conhecimento sobre atitudes perante a vida". Nostrand (1989 apud

KRAMSCH, 1993, p. 177), argumentando o que é necessário para um entendimento coerente da cultura do outro, elabora o conceito de "código central" de uma cultura e afirma que este "se constitui não apenas de costumes e comportamentos sociais corretos; ele envolve acima de tudo a "base de significado" de uma cultura: seu sistema de valores principais, padrões comuns de pensamento e certas suposições predominantes sobre a natureza humana e sociedade".

De acordo com Holliday (1999) existe a necessidade de distinguirmos dois paradigmas a respeito do conceito de cultura em LA: *small culture* (cultura no sentido restrito, ou qualquer grupo social coeso) e *large culture* (cultura no sentido amplo, ou internacional, nacional, étnico). Enquanto a cultura no sentido amplo apresenta o mundo dividido em culturas nacionais e étnicas essencialmente diferentes entre si, a cultura no sentido restrito "refere-se à composição do comportamento coeso dentro de qualquer grupo social e não às características diferenciadoras de entidades internacionais, nacionais e étnicas prescritas" (HOLLIDAY, 1999, p. 247). Para Tomalin e Stempleski, (1993), cultura com C maiúsculo diz respeito à cultura como civilização – os grandes feitos de um povo refletidos na sua história, arte, arquitetura, música e literatura e cultura com c minúsculo diz respeito aos costumes, aos hábitos e às práticas do dia a dia de um povo. Kramsch (1993) afirma que, mesmo com as identidades nacionais sendo questionadas ao redor do mundo, a tentação em definir cultura em termos de traços nacionais ainda é grande. Portanto, é preciso ir além e considerar fatores culturais como origem regional, idade e classe social.

Ainda para Kramsch (1993, p. 92), "precisamos deixar a cultura mais explicita e ligar mais intimamente língua e cultura". Para Oliveira (2007) a ideia de que língua e cultura são inseparáveis e influenciam-se mutuamente remonta do século XIX, quando Humboldt enfatizou a relação entre linguagem e a visão de mundo do homem. Para Moran (2001, p. 35):

> A língua é um produto da cultura, tal como qualquer outro, mas também desempenha um papel diferente. Os membros da cultura criaram a linguagem para realizar todas as suas práticas culturais, e para nomear as perspectivas culturais subjacentes em todas as várias comunidades que compõem sua cultura. As palavras da língua, suas expressões, estruturas, sons, e scripts refletem a cultura, assim como os produtos e práticas culturais refletem o idioma. A língua, portanto, é uma janela para a cultura.

No entanto, existem inúmeras complexidades e inquietações ao se aliar língua e cultura em uma sala de aula: falta de conhecimento cultural e medo de promover estereótipos por parte dos professores, o cenário institucional, a força da tradição educacional (KRAMSCH, 1993). Portanto, faz-se necessário investigar o que estamos considerando cultura assim como a sua abordagem em aulas de LI.

Em seu livro *Techniques and Principles in Language Teaching*, Larsen-Freemam (2000) apresenta um estudo dos métodos de ensino de línguas no intuito de contribuir com a transformação do entendimento dos professores de língua a respeito do processo de ensino e aprendizagem:

> Como professor de língua, você tem pensamentos sobre [...] o que é língua, o que é cultura - e sobre seus alunos – quem eles são enquanto aprendizes e como eles aprendem [...]. É muito importante se tornar consciente dos pensamentos que guiam suas ações em sala de aula. A partir dessa consciência, você será capaz de examinar porque você faz o que faz e talvez escolha pensar sobre ou fazer coisas de forma diferente. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 1)

Segundo a autora, conhecer diferentes métodos – um conjunto coeso de ligações entre técnicas e princípios – pode encorajar a formação continuada no processo de ensinar pois, qualquer método pode ser moldado pelo professor a partir de suas crenças e experiências. Apesar de algumas críticas de outros estudiosos da área, Larsen-Freeman (2000) acredita que

os métodos podem servir de modelo de integração entre teoria (princípios) e prática (técnicas) e, portanto, esse tipo de estudo não deve ser excluído da formação de um professor de língua.

No estudo proposto por Larsen-Freeman (2000) podemos verificar como a cultura é vista em cada método por ela apresentado. De acordo com a autora, "é interessante notar que a maioria desses métodos parecem tratar a cultura implicitamente, não tendo nenhuma visão claramente articulada dele ou seu ensino" (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 180). No método *Gramar-Translation*, a cultura é vista como literatura e belas artes pois, a linguagem literária é considerada superior à linguagem falada e, por isso, esta é a linguagem que os alunos estudam. Já nos métodos *Direct*, *Audio lingual, Suggestopedia, Total Phisical Response,* a cultura é estudada como o modo de viver dos nativos da língua alvo. No *Communicative language teaching* (CLT) língua é comunicação. Competência linguística, o conhecimento das estruturas e seus significados, é apenas parte da competência comunicativa. Assim os aprendizes precisam de conhecimento das formas, significados e funções. No entanto, eles precisam também usar esse conhecimento e levar em consideração a situação social no intuito de se fazer entender. Mas a cultura ainda é vista como o estilo de vida diário de pessoas que usam a língua alvo. Existem certos aspectos dela que são especialmente importantes para a comunicação – o uso do comportamento não-verbal, por exemplo, que recebe bastante atenção em CLT. Após o estudo a autora conclui que:

> Onde se inclui a cultura, ela é vista como uma quinta habilidade, outra habilidade para ensinar, além de leitura, escrita, fala e escuta. Alternativamente, pode haver uma tentativa deliberada, no caso daqueles que ensinam inglês como língua internacional, de omitir o ensino explícito da cultura, mesmo admitindo que os valores culturais são transmitidos através da linguagem (KRAMSCH 1993) e os métodos de ensino de línguas. (LARSEN-FREMAN, 2000, p. 180).

Omitir o ensino do componente cultural no ensino de línguas parte justamente do fato da língua ser vista como comunicação e portanto, para que se possa transferir modelos de comunicação, nada mais prático do que não querer estar atrelado a nenhum contexto cultural específico. No entanto, como já vimos, não é possível dissociar língua e cultura. É preciso encontrar meios de inserir o componente cultural no ensino de LI.

A ABORDAGEM INTERCULTURAL

Atualmente, professores e/ou futuros professores de LI se perguntam como devem abordar cultura em sala de aula. É comum ver professores de LI trazerem informações específicas da cultura de países como Estados Unidos e Inglaterra, ou até mesmo estereótipos e generalizações culturais para a sala de aula. A abordagem intercultural que leva em consideração a relação língua e cultura implica um maior desenvolvimento e abertura em direção a outras culturas como por exemplo, apreciação e o respeito pela diversidade cultural e a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo. No entanto, no início da década de 80 quando se estabeleceu uma orientação pragmática no ensino de línguas, fundamentada primordialmente nos princípios pragmático-funcional e intercultural, havia duas visões conflitantes a respeito da abordagem intercultural. Uma das visões defendia que o ensino de LI como LE devia fazer referências as normas socioculturais e valores dos nativos daquela língua. A outra visão defendida principalmente por professores não-nativos, pretendia um ensino de LI independente de um contexto cultural. A partir de Kramsch (1993), Kachru (1992) entre outros, os professores não-nativos têm mudado esta visão. No entanto, como afirma Mendes (2007) comumente nas pedagogias de ensino de LE, o ensino de cultura é limitado à apresentação e transmissão de informações sobre um determinado país e as pessoas que o habitam, não sobre a língua como prática social.

De acordo com Moita Lopes (1996, p. 43), "a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura". Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000) abordam a relação língua e cultura e afirmam:

> Conceber a aprendizagem de línguas estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. Ao conhecer outra(s) culturas(s) (...), os alunos passam a refletir, também muito mais sobre a sua própria cultura". (PCNs, 2000, p. 30).

Na tentativa de contemplar os aspectos culturais no ensino de LE, os PCNs (BRASIL, 2000), estabelecem como um dos seus objetivos "conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais" (BRASIL, 2000, p. 95). Não basta ensinar gramática e vocabulário em aulas de LE: os aprendizes também precisam conhecer como a outra língua pode ser usada para criar e negociar sentidos, compreender as relações que esses sentidos podem estabelecer com os seus e, dessa forma, proporcionar maior reflexão sobre si e sobre o outro.

Segundo Corbett (2003), cultura está presente em todas as instâncias do uso da língua, portanto, o aprendiz de uma LE é um aprendiz intercultural, pois precisa se mover entre duas culturas. Uma abordagem intercultural do ensino de línguas deve desenvolver nos aprendizes a capacidade de explorar as diferenças culturais, possibilitando-os explorar sua própria cultura assim como a do outro. Para Oliveira (2007, 2012) ensinar cultura envolve muito mais do que simplesmente transmitir informações sobre diferentes países, mas requer a aplicação de atividades que desenvolvam a competência comunicativa intercultural (CCI) dos aprendizes. Para tal, a autora apresenta alguns princípios norteadores (dicas) para ensinar cultura em salas de aula de LE: (a) discutir diferenças e similaridades culturais de ambos os grupos locais e estrangeiros; (b) saber criticar os livros textos; (c) desenvolver a consciência metacognitiva dos aprendizes; (d) sensibilizar aprendizes sobre similaridades e diferenças culturais dentro do grupo; (e) estar atento a oportunidades não planejadas de discutir identidade e representações culturais em sala de aula; (f) levar os aprendizes a se posicionarem criticamente no seu ambiente linguístico-cultural; (g) respeitar as diferenças e similaridades culturais presente na sala de aula (h) estabelecer objetivos para o ensino de LI que inclua o desenvolvimento da CCI a partir de uma visão transdisciplinar da educação. No entanto, a autora reforça que, para ensinar cultura em sala de aula e desenvolver a CCI nos aprendizes de LI, é importante que o professor acredite no ensino intercultural e tenha consciência das mudanças que isso pode acarretar no seu papel como professor.

O ESTUDO

Os participantes deste estudo são cinco estudantes da graduação de um curso de Letras, bolsistas do programa PIBID, subprojeto que contempla a aplicação da abordagem intercultural em aulas de LI na escola pública de acordo com as dicas sugeridas por Oliveira (2012). Seus nomes são preservados e substituídos pela identificação B1, B2, B3, B4 e B5. O levantamento de dados foi realizado por meio da aplicação de questionário, observação de sala de aula, notas de campo e entrevista gravada em áudio. A primeira etapa foi a aplicação de um questionário no intuito de sondar as possíveis crenças que os bolsistas pudessem ter a respeito do ensino de cultura em aulas de LI. Em seguida, foram feitas observações do contexto de atuação dos bolsistas, uma escola pública do ensino fundamental. Depois, foram realizadas entrevistas com todos eles no intuito de responder as seguintes questões (a) o que

é cultura? (b) é possível ensinar língua como cultura? (c) como? As entrevistas foram gravadas em áudio para análise mais detalhada.

RESUMO DA ANÁLISE DE DADOS

A partir da análise de dados dos participantes podemos identificar que todos, com exceção de um, reconhecem o vínculo indissociável entre língua e cultura e que consideram o ensino de cultura importante para o processo de ensino e aprendizagem de LI. Apesar de B2 também considerar essa importância, ela difere dos outros na questão da dissociabilidade pois, ela acredita que é possível aprender uma LE sem cultura.

Em relação a primeira pergunta deste trabalho, foi possível verificar alguns substantivos sinônimos para o termo cultura nas respostas (Tabela 1). Para B1 e B4, cultura pode ser explicado como comportamentos e pensamentos. Para B2, cultura são marcas. Para B3 e B5, cultura diz respeito a valores, crenças, costumes e hábitos. Todos concordam que cultura tem a ver com o indivíduo, mas também podemos perceber que existe a noção de cultura enquanto pertença a um grupo ou comunidade. Com exceção de B2, todos procuram enfatizar a importância do conceito de cultura que se quer trabalhar em sala de aula pois, existe o receio de conceber o ensino de cultura como "simplesmente a transmissão de informação sobre diferentes países" (OLIVEIRA, 2012, p. 83). B4 procura esclarecer essa questão de forma bastante enfática ao comentar a questão 5 do questionário (falantes não-nativos de inglês devem aprender a cultura da língua-alvo e outras culturas para se comunicar em inglês): "é necessário na verdade conhecer o conceito de cultura para evitar estereótipos e assim ser um indivíduo intercultural que pode dessa forma ser introduzido em uma cultura ou outra com consciência do que ele é, do que aquela nova cultura representa" (Trecho do comentário de B4).

Tabela 1: Pra você, o que é cultura?

B1: É tudo que identifica uma pessoa, seu pensamento e comportamento diante do mundo e das outras pessoas. É como ela expressa seus valores e sentimentos, em diferentes formas: fala, artes, gestos, etc.
B2: Cultura são marcas, ações que distinguem indivíduos do mesmo tempo que localiza-os em uma esfera unitária, não significa que o indivíduo esteja preso a ela.
B3: Tentando me distanciar um pouco dos conceitos prontos sobre a definição de cultura: conjunto de crenças, valores, costumes, hábitos de um grupo social. acredito que tudo aquilo que diz respeito ao individual: o jeito de andar, vestir e comer, também possa ser considerado cultura. Assim, a cultura e a Cultura seriam influenciadas entre si, afinal os hábitos do indivíduo acabam por vez ou outra, tocando nos hábitos do grupo, que vão por sua vez, tocando e sendo tocados pelos de um grupo maior, por exemplo. É isso que acredito que vai construir o que vem a ser cultura.
B4: Cultura é tudo aquilo que é produzido pelo homem, seja um comportamento, um pensamento (uma lei matemática) e além disso, cultura não pode ser apenas entendida como algo geral e sim como sendo também individual, pois cada indivíduo tem sua visão de mundo e suas próprias vivências.
B5: Cultura é um conjunto de valores como crenças, costumes, hábitos, religião, jeito de vestir, características pertencentes a uma pessoa, a um grupo ou a uma comunidade.

É interessante constatar que a experiência com a aplicação da abordagem intercultural na escola pública tem oportunizado reflexões bastante enriquecedoras por parte dos bolsistas que podem ajudar a responder a segunda e a terceira questão deste trabalho: é possível ensinar língua como cultura? Como? Para B1, uma das participantes mais reflexivas em relação à prática vivenciada, traz à tona a questão do ensino da língua como cultura na escola pública:

> [...] Eu tenho a impressão que a cultura local, a cultura do aluno, a cultura do local que eles vivem, não é conhecida da escola... não tem espaço na sala de aula... fica aquela coisa estabelecida: os meninos da escola pública são zerados, não tem condições de nada, só ouve pagode, só sabe discutir futebol... aí você

> traz conteúdos diferentes, históricos, aí você tem um momento como esse e eles participam, contribuem, mostram a sua visão de mundo [...]. (Trecho da entrevista de B1).

Podemos perceber que a bolsista sinaliza a presença de uma crença conhecida em nosso meio sobre a escola pública quando diz" os meninos da escola pública são zerados". No entanto, ela mostra que, na prática, vivenciou uma experiência diferente (discussão sobre diferentes nacionalidades e aparência) no momento em que "traz conteúdos diferentes" que permitem os aprendizes mostrarem "a sua visão de mundo". Notamos, não só em B1 mas também em B3 e B4 essa mesma percepção, que nos leva a inferir que o as decisões que o professor toma em sala de aula faz toda a diferença na condução da abordagem pretendida. B3 reflete também sobre essa questão quando diz:

> [...] Então eu acho que os meninos conseguem... se a gente fizer um trabalho nessa linha do eu e o outro e olhando o outro, se ver melhor, eu acho que é viável, muito mais do que eu imaginava... eu achava que seria muito difícil, pelas limitações dos alunos, tem alunos lá que tem muita dificuldade mas você trazendo assim uma reflexão [...] eu acho possível a gente introduzir... [...]. (Trecho da entrevista de B3).

A partir da sua experiência como bolsista, de perceber na prática a aplicação da abordagem intercultural em sala de aula de LI, B3 conclui que é possível ensinar língua como cultura. De acordo com Oliveira (2012) é possível ensinar língua como cultura se o professor acredita na importância de se desenvolver a consciência crítica e cultural dos aprendizes. As dicas sugeridas pela autora só serão úteis se houver uma predisposição do professor em colocá-las em prática. Podemos perceber que a prática da abordagem proposta em sala de aula tem proporcionado essa reflexão por parte dos bolsistas.

Uma das perguntas respondidas pelos bolsistas diz respeito à aplicação da abordagem intercultural em sala de aula (Tabela 2). Todos os bolsistas conseguiram identificar algum benefício da aplicação da abordagem intercultural em sala de aula. Parece haver um consenso em relação ao progresso na participação dos aprendizes em relação às discussões, comparações, reflexões proporcionadas pelos momentos interculturais criados durante a aula. B2 cita a importância da "disposição em acolher a abordagem" por parte dos alunos como por parte do professor.

Tabela 2: Você está achando útil a aplicação da abordagem intercultural em sala de aula? Justifique sua resposta.

B1: A abordagem intercultural desperta a curiosidade dos alunos e promove discussões e comentários em sala de aula que várias vezes nos surpreende. O espaço criado na aula de inglês com esse tipo de abordagem vai além do ensino da língua, mas amplia a visão de mundo e como esses alunos se enxergam dentro dele.
B2: A aplicação da abordagem intercultural em sala de aula tem sido útil na medida em que os alunos tem demonstrado disposição em acolher a abordagem bem como a professora em adotar.
B3: Sim. Acho que como principal fator de exemplo de efetividade da abordagem intercultural está a ligeira melhora dos alunos nas suas relações em sala de aula, a melhora no desempenho que foi verificada durante a última unidade por alunos que, confesso, não esperava ver tal progresso. Ainda, as significativas contribuições que aparecem aqui e acolá durante as discussões que surgem ao longo das aulas.
B4: Sim. Muito importante pois a abordagem intercultural aproxima os alunos da língua pois eles veem a aplicabilidade da língua na prática, podem dessa forma fazer críticas e comparações. Dessa forma os alunos não mais enxergam a língua estrangeira como algo distante.
B5: Tenho percebido que, em alguns momentos em que as atividades interculturais foram aplicadas, os alunos são despertados pela curiosidade de conhecer o outro, que é diferente, que é novo. Através desse interesse eles questionam, as vezes de forma comparativa, as diferenças e similaridades entre uma cultura diferente e as suas próprias culturas. Questões e comentários simples, porém muito significativos, são levantados pelos alunos, como, por exemplo: Eles aprendem a cozinhar nos Estados Unidos? E por que a gente não tem essa matéria?

APLICAÇÃO DAS DICAS SUGERIDAS PARA O ENSINO DE CULTURA

A partir da análise dos dados coletados podemos constatar que as dicas propostas por Oliveira (2012) foram colocadas em prática e que as mesmas contribuíram para a criação de espaços interculturais em sala de aula. As dicas, (a) discutir diferenças e similaridades culturais de ambos os grupos locais e estrangeiros; (d) sensibilizar aprendizes sobre similaridades e diferenças culturais dentro do grupo; (e) estar atento a oportunidades não planejadas de discutir identidade e representações culturais em sala de aula; (g) respeitar as diferenças e similaridades culturais presentes na sala de aula, foram bastante trabalhadas pelos bolsistas nos momentos interculturais proporcionados por eles. A partir das observações das aulas, foi possível verificar a promoção de discussões a respeito das diferenças culturais entre indivíduos de um mesmo país, assim como reflexões sobre as diferenças existentes entre os aprendizes da mesma sala. Além disso, foi visível a disposição dos bolsistas em aproveitar as falas espontâneas dos aprendizes no intuito de promover discussão e reflexão.

Em relação a dica (c) desenvolver a consciência metacognitiva dos aprendizes, não foi verificado nenhuma explicação sobre o porquê das atividades propostas nos momentos interculturais. Apesar de alguns relatos dos bolsistas sobre a reflexão dos aprendizes sobre as razões de uma abordagem intercultural, nada foi ainda relatado de forma sistemática, justamente por falta de registro ou reflexão de forma mais explícita, como proposto por Oliveira (2012): a escrita de algumas palavras sobre o que acharam da atividade.

As dicas (b) saber criticar os livros textos e (f) levar os aprendizes a se posicionarem criticamente no seu ambiente linguístico-cultural foram abraçadas pelos bolsistas até mesmo como uma necessidade para se trabalhar no contexto em que estão inseridos. Apesar dos aprendizes terem acesso ao livro texto, eles não possuem o hábito de utilizá-lo e por isso, não sabem como explorá-lo da melhor forma. A adaptação do livro texto, a utilização de outras fontes de material como figuras e vídeos foram utilizados para iluminar os conteúdos trazidos no livro texto.

A última dica proposta por Oliveira (2012), (h) estabelecer objetivos para o ensino de LI que inclua o desenvolvimento da CCI a partir de uma visão transdisciplinar da educação, foi trabalhado em sala de aula a partir do plano de aula sugerido por Oliveira (2012) no qual contempla os componentes da CCI propostos por Byram (2001): conhecimento, habilidades, atitudes e valores que uma pessoa possui por conta da sua pertença a um determinado grupo social. A aplicação desta dica foi verificada parcialmente, visto que os bolsistas do PIBID não podem assumir uma turma enquanto professores, mas apenas contribuir com momentos interculturais. No entanto, foi possível notar a intenção de trabalhar com o desenvolvimento da CCI no momento em que se observou a disposição dos bolsistas em engajar em reflexões com os aprendizes sobre a cultura deles e do outro, explorando o conhecimento prévio dos aprendizes e refletindo a cerca de valores e atitudes.

CONCLUSÃO

Neste trabalho propomos interpretar significados atribuídos por estudantes da graduação de um curso de Letras sobre o que é cultura e o seu ensino em aulas de LI no intuito de contribuir para as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. O estudo foi realizado com cinco bolsistas do PIBID engajados em aplicar a abordagem intercultural em salas de aula do ensino fundamental de uma escola pública, proporcionando aos aprendizes momentos interculturais, amparados pelas dicas para ensinar cultura propostas por Oliveira (2012). Como vimos, alguns autores sinalizam para a complexidade de se aliar língua e cultura (KRAMSCH, 1993) em sala de aula, principalmente em contextos nos quais o programa curricular deve cumprir seus objetivos específicos e ao mesmo tempo

comportar um número grande de aprendizes em sala (OLIVEIRA, 2012). No entanto, partindo do princípio de que língua e cultura são indissociáveis, que cultura define padrões de interação, estruturas rotineiras da prática social assim como toda instância habitual do uso de uma língua (COBERTT, 2003), foi possível identificar possibilidades concretas para a aplicação dessa abordagem em um contexto considerado complexo. Primeiro, identificamos que, o professor é o principal responsável por fazer a abordagem "acontecer" em sala de aula, por isso, se faz necessário empenhar-se em definir com presteza o que está se considerando cultura. Caso contrário, corre-se o risco de promover estereótipos e generalizações sobre pessoas e/ou grupos sociais, não alcançando a proposta da abordagem intercultural de desenvolver a CCI.

Em segundo lugar, foi possível verificar que a prática de um professor disposto a aplicar a abordagem intercultural e a promover a CCI, pode superar limites e impedimentos impostos por professores não dispostos. O fato do trabalho ter sido desenvolvido em uma escola pública e dos resultados obtidos com a aplicação dessa abordagem terem sido satisfatórios, constatamos que é possível ensinar língua como cultura nesse contexto.

Por último, respondendo à última pergunta proposta, de como realizar esse ensino, propomos uma prática pautada nas dicas sugeridas por Oliveira (2012), como princípios norteadores de uma abordagem que buscar aliar o ensino de língua e cultura e promover o desenvolvimento da CCI. Acreditamos que a busca em tornar o processo de ensino e aprendizagem de LI cada vez mais adequado às necessidades de um mundo globalizado assim como abraçar a complexidade que envolve o ensino de língua como cultura deve ser permanente nos estudos em LA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas***.* 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, A. L. O; SLVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada:** múltiplos olhares*.* Campinas: Pontes, 2007. p.27-69.

_____. Researching beliefs about SLA: a critical view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Beliefs about SLA:** new research approaches. New York: Springer, 2003. p. 7-33.

BORG, S. **Teacher cognition and language education:** research and practice. New York: Continuum, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

HALL, E. T. **The silent language**. New York: Anchor Books, 1973.

HOLLIDAY, A. Small cultures. **Applied Linguistics**, Oxford: Oxford University Press, v. 10, n. 2, p. 237-264, jun. 1999.

KACHRU, B. B. (Ed.). **The other tongue:** English across cultures. 2. ed. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 1992.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1957.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MALÁTER, L. S. **Teacher's beliefs on foreign language aquisition:** a case study on classroom behaviors. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação 'entre-culturas'. In: ALVARES, M. L. O. (Org.). **Linguística Aplicada:** múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-143.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada:** natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 37-60.

MORAN, P. **Teaching culture**: perspectives in practice. Massachusetts: Heinle & Heinle-Thomson Learning, 2001.

OLIVEIRA, A. P**. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. 2007. 237f. Tese (Doutorado em Língua Estrangeira) –Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

_____. Tips for teaching culture in a globalized world. In: LIMA, D. C. (Ed.). **Language and its cultural substrate**: perspectives for a globalized world. Campinas: Pontes, 2012. p. 83-107.

SAPIR, E. **Language:** an introduction to the study of speech. New York: Harvest Books, 1921.

TOMALIN, B.; STEMPLESKI, S. **Cultural awareness**. Oxford: Oxford University Press, 1993

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching:** beliefs, decision-making, and classroom practice. Cambrigde: Cambrigde University Press, 1996.

CRENÇAS SOBRE ENSINO DE GRAMÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Mônica da Costa Monteiro de SOUZA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Adriana Nogueira Accioly NÓBREGA
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO: A partir do pressuposto de que nossas atitudes e crenças (BARCELOS, 2004; BARCELOS, 2006) refletem-se na linguagem que usamos e da relevância do ensino de gramática como um conjunto de recursos segundo a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013; BUTT et al., 2012), este trabalho, vinculado ao grupo de pesquisa Análise Sistêmico Funcional e Avaliatividade no Discurso (PUC-Rio), tem o objetivo de analisar as crenças sobre o ensino de gramática na sala de aula de inglês como língua estrangeira. Os dados foram gerados a partir do uso de metáforas (SARDINHA, 2007; CAMERON; LOW; 1999; LAKOFF; JOHNSON, 1980) que um grupo de professores de um curso particular de inglês construiu sobre o ensino de gramática em sessões de *in-service.* Essa coletânea de metáforas é discutida à luz do conceito de gramática conforme proposto pela Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013; BUTT et al., 2012). Os resultados sugerem que o uso de metáforas pode ser um meio para promover reflexão acerca de um assunto que ainda gera conflitos no processo de formação e desenvolvimento de professores de inglês como língua estrangeira. Além disso, as construções metafóricas que compõem os dados deste trabalho apontam predominantemente para crenças sobre o ensino de gramática relacionadas à noção de gramática como um conjunto de recursos para construção de significados, isto é, uma noção de gramática consistente com o quadro de investigação e descrição gramatical da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013; GOUVEIA, 2009).
PALAVRAS-CHAVE: Crenças; metáforas; ensino de gramática de inglês como língua estrangeira.

ABSTRACT: Based on the idea that our attitudes and beliefs (BARCELOS, 2004; BARCELOS, 2006) are reflected in the language we use and on the importance of teaching grammar as a set of resources, according to Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013; BUTT et al., 2012), this study, linked to the research group "Systemic-Functional Analysis and Appraisal in Discourse" (PUC-Rio), aims at analysing the beliefs about teaching grammar in the EFL classroom. Data are composed of metaphors (SARDINHA, 2007; CAMERON; LOW, 1999; LAKOFF; JOHNSON, 1980) about teaching grammar that a group of teachers in a private English course came up with during in-service sessions. This collection of metaphors is discussed according to the concept of grammar proposed by Systemic-Functional Grammar (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013; BUTT et al., 2012). Results indicate there is value in the analysis of metaphors as a means of reflection on a subject that is still debatable in EFL teaching. Also, the teachers' metaphors analysed in this study suggest beliefs and attitudes in line with the understanding of grammar as a set of resources used for the construction of meaning, that is, a definition that agrees with the framework of Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013; GOUVEIA, 2009).
KEYWORDS: Beliefs; metaphors; grammar in EFL teaching.

INTRODUÇÃO

Na história do ensino de línguas, o papel da gramática tem sido abordado por diversas teorias linguísticas e pedagógicas (LEFFA, 2012) e atualmente recebe atenção especial dentro do *Commom European Framework of Reference for Languages* (CEF)[1]. Esses diferentes modos de se entender gramática têm uma influência decisiva nas práticas pedagógicas e, consequentemente, surgem questões controversas no que diz respeito ao valor do ensino de gramática no ensino de línguas[2]. Ou seja, apesar de muito ainda ser discutido sobre o papel do ensino de gramática na sala de aula de línguas, há pouco consenso acerca não apenas sobre 'o que' deve ser ensinado, mas também 'quando', 'como' e até mesmo 'se' isso deve acontecer.

Entendemos, neste trabalho, que tais questões permeiam o cotidiano dos professores de línguas estando diretamente relacionadas às suas crenças sobre linguagem e, por conseguinte, ao conceito de gramática criado por esses docentes. Com isso, propomos uma análise das crenças sobre o ensino de gramática trazidas por professores de inglês em sessões de *in-service*[3] a partir de uma atividade reflexiva cujo tema seguia a proposta motivadora *Teaching gramar is...* Para tanto, articulamos os fundamentos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013; BUTT et al., 2012) com o conceito de crenças segundo Barcellos (2004, 2006) e Richards e Lockhart (1996), em interface com os estudos de metáfora conforme proposto por Sardinha (2007) e Lakoff e Johnson (1980).

UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL DE GRAMÁTICA

De acordo com uma abordagem sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013; BUTT et al., 2012), a gramática é um meio de se explicar os padrões funcionais das palavras no processo de construção de sentido. Nessa perspectiva, se a língua fosse um conjunto aleatório de palavras, não seríamos capazes de construir textos completos e coerentes.

Cumpre ressaltar, contudo, a ambiguidade que cerca o uso do termo gramática. Como aponta Gouveia (2009, p. 716):

> De todas as palavras fundamentais da área da ciência linguística, a palavra gramática talvez seja a que mais se tem prestado a confusões variadas ao longo dos tempos, em função dos múltiplos significados que lhe são atribuídos. Efectivamente, de gramática como *estudo* das regras que determinam o funcionamento de uma língua, até gramática como *sistema* de elementos e padrões que organiza a expressão linguística, passando por gramática como um *modelo* de conhecimento da língua do falante-ouvinte [...]. (itálicos no original)

A proposta de Gouveia (2009) de lidarmos com a confusão que se aplica aos diversos significados da palavra gramática mostra-se fundamental para nossa pesquisa, uma vez que estamos voltadas a investigar as crenças dos professores participantes quanto ao ensino-aprendizagem da gramática no ensino de língua inglesa, como também conhecer que concepção de gramática assume o grupo de docentes. Segundo Halliday (2002), tal confusão

---

[1] O principal objetivo do CEF é o de fornecer método de avaliação e ensino que se aplique a todos os idiomas dos países membros da Comunidade Europeia. Em 2001, uma Resolução do Conselho Europeu recomendou o uso do CEFR para regulamentar os sistemas de validação das habilidades linguísticas. Desta forma, os seus seis níveis de referência se tornaram amplamente aceitos como padrão para nivelar o grau de conhecimento que uma pessoa possui de outra língua.

[2] Este artigo foca especificamente no ensino de língua inglesa.

[3] Usamos o termo *in-service* com referência a reuniões em que os professores recém-contratados (na instituição do contexto desta pesquisa) trabalhavam questões diversas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem como parte de um processo de formação continuada.

quanto ao uso do termo gramática pode ser explicada por meio do conceito de "deslizes" [4], que acontecem, de acordo com o autor, porque o nome do fenômeno (isto é, um estrato particular na linguagem) torna-se o nome do estudo do fenômeno (HALLIDAY, 2002, p. 385). Além disso, como aponta o linguista, a confusão é ainda maior por conta do uso popular do termo para "significar regras de etiqueta linguística", como, por exemplo, no uso da expressão "gramática ruim" (HALLIDAY, 2002, p. 385.). Com o propósito de solucionar parte do problema, Halliday (2002) propõe uma distinção terminológica e cunha o termo *grammatics*[5], baseando-se na seguinte relação: *grammatics* está para gramática (*grammar*) assim como linguística está para linguagem. O autor assume que, se o estudo da linguagem é chamado linguística (*linguistics)*, o estudo sistemático de gramática pode se chamar *grammatics*.

Halliday (2002, p. 387) argumenta que a "gramática não é apenas uma dentre as várias partes da linguagem; é uma parte privilegiada". Segundo o linguista, "a linguagem é abastecida por energia gramatical". Isso, de fato, confere um papel fundamental à noção de gramática, que desempenha função constitutiva de duas formas: (i) uma vez que a linguagem constitui a experiência humana, a função da gramática é construir a oração como representação, transformando experiência em significados (isto é, significados ideacionais), e (ii) na medida em que a linguagem constitui processos sociais, a função da gramática é construir a oração como troca (significados interpessoais). Halliday (2002, p. 390) refere-se a isso como "síntese metafuncional"[6], que engloba também a possibilidade de a gramática permitir o processo semiótico se desdobrar na oração como mensagem organizando o fluxo de informação textual (significados textuais). Discutindo as propriedades da noção de gramática, o linguista afirma estar usando gramática para construir uma teoria sobre gramática; em outras palavras, está trabalhando no nível da *grammatics*, que, segundo Halliday (2002, p. 373), nos permite refletir conscientemente sobre gramática. Por isso, o termo "metagramática" é, então, sugerido.

Nesse sentido, sustentamos um trabalho em consonância com a noção de *grammatics*, na medida em que, assim como Halliday (2002), acreditamos que esse conceito refere-se a um modo de se pensar sobre a linguagem e/ou gramática, que, no âmbito deste trabalho, relaciona-se à reflexão e discussão acerca das crenças de professores em formação continuada sobre o ensino de gramática na sala de aula de inglês como língua estrangeira. É importante enfatizar que reconhecemos, também, que tais crenças estão relacionadas a visões específicas de linguagem e de aprendizagem[7].

Além disso, neste trabalho, adotamos uma noção de gramática consistente com o quadro de investigação e descrição gramatical da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013; BUTT et al., 2012; GOUVEIA, 2009), ou seja, como um conjunto de recursos para produção de significados. Assim, "a gramática é entendida como um instrumental de uso que explica o sistema e a estrutura da língua por conexão do texto, o que produzimos sempre que falamos, com seu propósito social" (GOUVEIA, 2009, p. 716).

Sendo assim, a gramática, na perspectiva sociossemiótica, nos liberta para que possamos trabalhar os padrões funcionais das palavras e é, portanto, um sistema que permite que escolhas sejam feitas quando falamos ou escrevemos. Essa noção de gramática não implica apenas rotular classes de palavras; trata-se de um "empreendimento social" (BUTT et al., 2012, p. 6) que se constrói a partir de um propósito. Isto é, a gramática refere-se a

---

[4] Do original *slippage*.

[5] Por não haver nenhuma tradução sugerida até o presente momento, optamos por manter o termo original em inglês. Dessa forma, temos a intenção de nos manter fiéis à distinção proposta por Halliday (2002).

[6] *Metafunctional synthesis*

[7] Devido ao escopo deste trabalho, atemo-nos aqui a focalizar o conceito de gramática e visões de linguagem a partir da Linguística Sistêmico-Funcional. Em outro momento, Souza (2014) propõe uma revisão teórica que articula teorias de linguagem com teorias de aprendizagem para uma reflexão voltada ao contexto de ensino de inglês para fins específicos.

propósitos comunicativos e está sempre contextualizada para os participantes sociais da situação comunicativa, mostrando como aspectos contextuais (propósito, audiência, natureza do assunto) exercem influência nas escolhas que são feitas. Dessa forma, pode-se definir a noção de gramática não como um conjunto de regras, mas um conjunto de recursos para construção de sentido dentro de um contexto sociocultural.

A respeito desse aspecto, vale considerar também as ideias funcionalistas de Hasan (2011, p. 13), que chama atenção ao fato de que a palavra gramática, assim como outras palavras da língua, possui significados diferentes para pessoas diferentes. A autora menciona uma visão formalista de gramática como um sistema de regras, universalmente aplicáveis a todas as línguas, que se fundamenta em uma concepção de língua herdada biologicamente. Nessa perspectiva, a língua é autônoma e mantém pouca ou nenhuma relação com a vida social (CHOMSKY, 1965 apud HASAN, 2011). Hasan (2011), por outro lado, aponta para a linguagem vista como um sistema de escolhas influenciadas a partir do contexto social e cultural onde significados são negociados. Ou seja, a troca de significados é função definidora da linguagem na vida social. O desconhecimento desse sentido de gramática como um conjunto de recursos, e de linguagem como prática social, gera, segundo Hasan (2011), uma má interpretação acerca do ensino de gramática e, consequentemente, do ensino de línguas. Isso, conforme a autora, pode acarretar a percepção de que nem o aprendizado de vocabulário nem de gramática sejam relevantes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Em consonância com as ideias de Hasan (2011), argumentamos a importância da léxico-gramática nesse processo, na medida em que acreditamos que não se pode usar a linguagem sem fazermos uso de palavras e, uma vez que usamos mais de uma palavra, estamos estabelecendo uma relação entre elas. Para isso, lançamos mão da gramática, que nos possibilita uma organização estrutural para criação de significados. Se há falha nessa organização, pode haver mal entendidos e más interpretações na construção dos significados pretendidos. Afinal, como aponta Halliday (1975 apud HASAN, 2011), aprender uma língua é aprender a significar.

Na perspectiva teórica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), o contexto a que Halliday se refere é o relativo à aprendizagem de língua materna, mas entendemos que a construção de diferentes significações se aplica também ao aprendizado de uma língua estrangeira. Hasan (2011), citando Halliday, descreve a gramática como “a casa de força” da linguagem, pois nada pode ser feito com a linguagem sem se usar as palavras gramaticalmente. Por essa razão, a LSF considera esses dois aspectos da língua, léxico e gramática, como estreitamente relacionados, e, para tanto, adotam o termo léxico-gramática. É no uso de recursos lexicogramaticais que significados serão construídos em contextos situacionais particulares, onde as experiências de mundo serão construídas levando-se em conta que: (i) o uso da linguagem é funcional; (ii) a função da linguagem é criar significados; (iii) esses significados são influenciados pelo contexto social e cultural nos quais são trocados (negociados); e (iv) o processo de uso da linguagem é semiótico, sendo um processo de criação de significados através da possibilidade de diferentes escolhas (EGGINS, 2004).

Ancoradas na LSF, defendemos que a léxico-gramática de uma língua constitui um sistema de recursos para construção de significados a partir de um potencial de escolhas. Sendo assim, esse conjunto de recursos, como argumenta Hasan (2011, p. 15), constitui parte vital do que os professores devem ensinar para produção e interpretação de sentidos. A autora levanta a seguinte questão: se o sucesso da aprendizagem de uma língua é atribuído ao quanto os alunos conseguem fazer coisas com a língua, então esse sucesso depende do uso efetivo da léxico-gramática para construção de significados adequados a determinados contextos do discurso. De acordo com Hasan (2011), uma vez ciente da relação inseparável entre léxico-gramática e construção de significados, passa-se a entender mais claramente o processo de ensino e aprendizagem de uma língua como um processo social.

De acordo com o quadro de investigação e descrição gramatical proposto pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2013; BUTT et al., 2012), faz-se relevante enfatizar que adotamos uma visão de linguagem "como realidade social e material, o que, mais do que a noção de gramática em si, ajuda a configurar e a distinguir processos, metodologias, teorizações e contextualizações fundamentais [...]." (GOUVEIA, 2009, p. 718). Tomando por base essa concepção de linguagem e de gramática, este trabalho analisa as metáforas construídas pelos professores acerca do ensino de gramática, com o objetivo de investigar se as crenças emergentes em suas construções metafóricas sugerem que gramática e léxico sejam introduzidos e trabalhados dentro de um contexto situacional e cultural, facilitando assim o processo de construção de conhecimento.

CRENÇAS EM CONSTRUÇÕES METAFÓRICAS

Compartilhamos da visão de Barcelos (2004) e Silva (2007) sobre a importância do conceito de crenças em ambientes educacionais. Desse modo, defendendo que os sistemas de crenças de professores e de alunos estão presentes na sala de aula e têm influência no processo ensino-aprendizagem[8], faz parte deste trabalho conhecer as crenças sobre ensino de gramática construídas por um grupo de professores de inglês como língua estrangeira em um curso particular de idiomas. Entendemos, assim, que existe um sistema de crenças subjacente à formação docente que emerge na construção metafórica sobre ensino de gramática no ensino de língua inglesa.

De forma semelhante, Richards e Lockhart (1996) também caracterizam os sistemas de crenças de professores, apontando para a relevância da investigação das crenças de professores em suas práticas. Para os autores:

> Os sistemas de crenças dos professores são encontrados nos objetivos, valores e crenças que os professores têm em relação ao conteúdo e ao processo de ensino, e no entendimento deles quanto aos sistemas em que eles trabalham e seus papéis. Essas crenças e valores servem de pano de fundo a muitas das tomadas de decisões e ações dos professores, e assim constituem o que tem sido chamado de "cultura de ensino". (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 30, aspas no original).

Assim sendo, com base nas ideias de Barcelos (2004), Silva (2007) e Richards e Lockhart (1996), trazemos o estudo das crenças dos professores participantes argumentando que tais crenças podem emergir por meio do uso de metáforas, visto que elas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

A metáfora é tradicionalmente considerada como um aspecto da linguagem literária, especialmente da poesia, com pouca relevância para outros tipos de linguagem. No entanto, Lakoff e Johnson (1980) assumem que isso não é verdade. Para os autores, as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crenças, de uma forma penetrante e fundamental (1980, p. 3-5). Por exemplo, a constituição metafórica da educação e de outros serviços como mercados é um elemento potente na transformação não apenas do discurso, mas também do pensamento nessa esfera. Algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no

[8] Existe uma vasta gama de pesquisas sobre crenças e suas implicações no ensino e aprendizagem de línguas. Para mais informações, Barcelos (2004) e Silva (2007) fazem uma reflexão do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas dentro da linguística aplicada e traçam um panorama histórico de estudos realizados sobre esse assunto. O escopo deste trabalho, entretanto, não comporta tal detalhamento e profundidade acerca do conceito de crenças.

interior de uma cultura em particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no seu discurso, pensamento ou ação, mesmo quando se está consciente de que nosso sistema conceitual é fundamentalmente metafórico por natureza (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 3).

Ao discorrer sobre os diferentes termos aplicados ao conceito de metáfora, Sardinha (2007, p. 55) observa que metáfora lexical é o termo usado "pelos sistemicistas para se referir às metáforas não-gramaticais"[9]. Por outro lado, na linha da metáfora conceptual, como a de Lakoff e Johnson (1980), ela é entendida como um fenômeno cognitivo. Sardinha (2007, p. 58) introduz, então, a representação da metáfora em uma visão discursiva ou sistemática, ou seja, a metáfora entendida como um processo social. Assim como o apresentado por Sardinha (2007, p. 59), acreditamos que "nenhuma das visões de metáfora consegue dar conta individualmente de toda riqueza de significações que as metáforas possuem". Entretanto, alinhadas com as considerações do autor, assumimos que a noção de metáfora sistemática é a mais adequada para a investigação das construções metafóricas discursivas produzidas pelo grupo de professores em formação continuada aqui investigado.

Propomos, portanto, que as metáforas devem ser analisadas a partir de uma visão de linguagem como sistema que oferece aos seus falantes uma gama de padrões potenciais de uso e significação dentro de um contexto social, que molda e orienta essas mesmas escolhas. Em outras palavras, essa interpretação sociossemiótica de linguagem permite que consideremos, em função do contexto situacional, a adequação ou não adequação dessas escolhas reais em oposição a todas as outras escolhas potenciais. Desse modo, a linguagem é vista como um recurso que nos permite construir significados situados a partir de uma variedade de escolhas potenciais e qualquer uso da linguagem é motivado por um propósito. As pessoas interagem para construção de significados, fazendo sentido do mundo que as cerca; e cada texto é uma possível instanciação de significados construídos em e para um contexto particular.

Consonantes com a proposta de análise da metáfora como linguagem em uso, Cameron e Low (1999, p. 27), propõem que a análise de metáforas deve considerar o contexto de uso e os participantes do discurso. No caso deste trabalho, o uso da linguagem metafórica é analisado com o intuito de fazer com que professores em formação continuada possam refletir sobre as suas escolhas reais em oposição a uma gama de outras potenciais, que se relacionam a diferentes crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas. Os autores ainda apontam que uma questão problemática voltada à observação das metáforas diz respeito ao fato de que muitos pesquisadores, ao recorrerem a esse conceito, não distinguem a forma como uma metáfora é processada daquela que focaliza os significados produzidos e interpretados a partir da metáfora. Logo, é importante ratificar que este trabalho está interessado nesse segundo aspecto ao propor a análise das crenças de professores sobre o ensino da gramática em sala de aula de língua inglesa.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Inserido no paradigma do construtivismo (GUBA; LINCOLN, 1994; LINCOLN; GUBA, 2006; EDGE; RICHARDS, 1998) e seguindo uma abordagem qualitativa-interpretativista (ERICKSON, 1986), a presente pesquisa tem por objetivo investigar a construção de crenças por um grupo de professores em formação continuada (*in-service*) a partir da produção de metáforas geradas por uma atividade reflexiva sobre o ensino de gramática em sala de aula de língua inglesa.

[9] Sardinha (2007, p. 55) define suscintamente metáfora gramatical como o uso linguístico de um recurso léxico-gramatical para realizar uma função que não é sua função primária (congruente) no sistema linguístico. Para informações sobre metáfora gramatical, ver Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2013).

De acordo com o paradigma do construtivismo, epistemologicamente assume-se que o investigador e o objeto investigado estão interativamente ligados, de forma que o que é encontrado é construído conforme se procede à investigação (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 111). O pesquisador é participante da situação que pesquisa, e, portanto, seus valores e crenças estão envolvidos nas escolhas do que pesquisar e de como pesquisar (EDGE; RICHARDS, 1998, p. 336). Ou seja, as respostas encontradas são, em todos os casos, construções humanas cujo objetivo é um entendimento particular e não uma explicação que permite prever e controlar o fenômeno analisado. Por essa razão, nenhuma construção pode deixar de estar exposta à controvérsia, já que existem diferentes versões da verdade e da realidade. Assim, aquele que, seguindo esse paradigma, advoga um determinado posicionamento deve basear-se na persuasão e utilidade e não na verificação ou falsificação como provas de uma hipótese que existe *a priori* (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 107-108). Além disso, deve estar também aberto a novas interpretações.

Ainda, segundo esse paradigma, do ponto de vista ontológico, a realidade é apreendida em forma de construções múltiplas situadas socialmente. A metodologia caracteriza-se como hermenêutica e dialética. A natureza variável e social das construções sociais sugere que as construções individuais só podem ser investigadas e entendidas através da interação entre os participantes da pesquisa (GUBA; LINCOLN, 1994, p. 111). Partindo do preceito de que a sala de aula de ensino e aprendizagem de inglês e a própria pesquisa são de natureza essencialmente sociais, busca-se profundo entendimento e não generalizações. Essa busca não pretende, de maneira alguma, ser reducionista; ao contrário, deve refletir a complexidade com a qual convivemos na sala de aula vista numa perspectiva social.

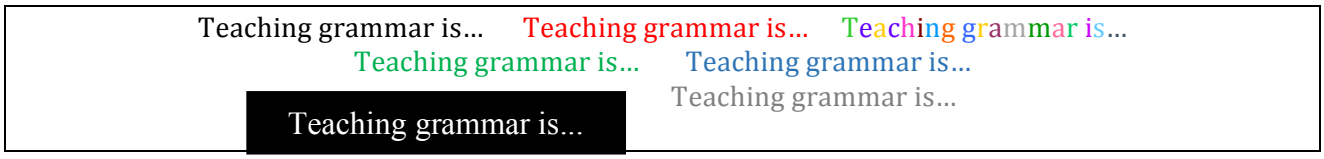
Nesse sentido, é através da interação discursiva entre os participantes que serão observadas as construções metafóricas do grupo de professores. Certamente, ao não pretendermos obter generalizações, estamos cientes de que os resultados dos dados gerados por meio da atividade reflexiva dizem respeito aos contextos situacionais específicos das reuniões de *in-service*. Consequentemente, as crenças sobre o ensino-aprendizagem de gramática são colaborativamente construídas pelo grupo de participantes ao longo desses encontros.

Esta investigação foi realizada, no início (nos meses de março e setembro) de dois semestres consecutivos no ano de 2010, em um curso particular de inglês do Rio de Janeiro em sessões de *in-service*, com o total de 33 (23 na reunião do mês de março e 10 no mês de setembro) professores recém-contratados, isto é, que haviam iniciado seu primeiro semestre letivo na instituição. Cabe esclarecer mais uma vez que o termo *in-service* é utilizado em referência a reuniões com professores já contratados, as quais Souza, autora deste trabalho, ocupando o cargo de supervisora acadêmica à época, conduzia em parceria com uma professora assistente com o objetivo de discussão e reflexão acerca de diferentes aspectos do ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (cf. nota de rodapé 3).

Foi, contudo, somente ao longo do ano de 2014, durante reuniões do grupo de pesquisa Análise Sistêmico-Funcional e Avaliatividade no Discurso (ASFAD) na PUC-Rio, sob coordenação de Nóbrega, coautora deste trabalho, que surgiu o interesse de uma investigação das construções metafóricas construídas por professores em sessões de *in-service* a partir de uma perspectiva sistêmico-funcional. Em princípio, havia apenas o interesse de se promover reflexão e discussão acerca de um tema controverso, isto é, o ensino de gramática em sala de aula de inglês, com professores recém-contratados em seu processo de formação continuada num curso particular de idiomas. No entanto, é com base em discussões conduzidas no grupo de pesquisa ASFAD que decidimos lançar um outro olhar crítico aos dados a partir de uma noção sociossemiótica de linguagem e gramática, conforme proposto pela Linguística Sistêmico-Funcional.

Os dados foram gerados a partir de uma atividade reflexiva na qual os professores deveriam completar o enunciado *Teaching grammar is...* utilizando metáforas. Para isso,

cartazes foram espalhados pela sala com diversas fontes em cores também variadas. Essa escolha foi motivada pela crença de que diferentes modos semióticos constroem significados (KRESS; VAN LEUWEEN, 1996). Os professores deveriam, então, escolher o cartaz de acordo com sua preferência e completar o enunciado com uma metáfora. As fontes e cores utilizadas nos cartazes são reproduzidas abaixo:



No entanto, conforme procedeu-se à análise das metáforas, o aspecto multimodal não se mostrou relevante na construção de significados e, consequentemente, na interpretação das crenças com base nas metáforas construídas. Sendo assim, Souza, coordenadora acadêmica e pesquisadora na ocasião, optou por focalizar as construções metafóricas sem referência às fontes e cores selecionadas pelos professores.

Mais recentemente, no retorno à análise dos dados sob o olhar da proposta teórica adotada neste estudo, Souza e Nóbrega (autoras do presente artigo) sugerem que as metáforas refletem não apenas o que os professores participantes pensam sobre o ensino de gramática na sala de aula de inglês como língua estrangeira, mas também que elas influenciam sua prática. No caso dos dados aqui analisados, assumimos que a linguagem metafórica, construindo significados de forma concisa, é reveladora de atitudes e crenças. Em outras palavras, a análise das construções metafóricas dos docentes em formação continuada mostrou-se uma forma de produção de significados que permitem que crenças sobre o ensino de gramática possam ser interpretadas.

Para a análise dos dados, as construções metafóricas foram identificadas e, então, agrupadas em sete categorias: ***guidance (suppport), discovery, fun, source of anxiety or pain, resource, a matter of getting used to, source of responsibility***. Entretanto, ressaltamos que algumas metáforas foram relativamente fáceis de serem agrupadas, enquanto outras demonstraram ser um pouco mais ambíguas e contraditórias e, consequentemente, mais difíceis de serem acomodadas nas categorias propostas. Cumpre observar também que as construções metafóricas foram mantidas em sua forma original; não houve alteração de forma ou conteúdo. Apenas sugerimos, para fins deste trabalho, as respectivas traduções livres para língua portuguesa. A seguir, expomos as sete categorias identificadas e as construções metafóricas a partir do enunciado *Teaching gramar is*... (Ensinar gramática é...).

Guidance/support (Auxílio/suporte)
... *a major step that enables going up the ladder*. (um degrau importante que possibilita subir a escada.)
... *the foundation in a building*. (a base em um edifício.)
... *like a bookshelf in a library: you use it to organize your thoughts and make things easier to understand, clear for everybody*. (como uma estante em uma biblioteca usada para organizar os pensamentos e tornar as coisas mais compreensíveis e claras para todos.)
... *like building a house. The structure is really important and necessary even though nobody sees it.* (como construir uma casa. A estrutura é realmente importante e necessária embora ninguém a veja.)
... *cool because it starts to get people more confident in making phrases because they can be 100% sure they are saying them correctly.* (legal porque começa a tornar as pessoas mais confiantes na construção de frases porque elas podem estar 100% seguras que estão proferindo-as corretamente.)
... *a process of contextualization and practice the language in a meaningful way*. (um processo de contextualização e prática da linguagem de uma forma significativa.)
... *giving birds its wings* (dar asas a pássaros.)
... *like baking powder to cook a cake* (como fermento para assar um bolo.)

Fun (Diversão)
… like drawing. It's fun and constructive. (como desenhar. É divertido e construtivo.)
… like eating a bag of jelly babies – sweet but flavourful. (como comer um saco de jujubas – doce, mas saboroso.)
… like a colorful flower. It can be fun, beautiful, and it has one purpose. (como uma flor colorida. Pode ser divertido, bonito, e tem um propósito.)
… like experimenting with different ingredients. (como experimentar diferentes ingredientes.)
… like a rainbow: a colorful way to a magical place." (como um arco-íris: um caminho colorido para um lugar mágico.)
… like a long walk in the park. It can be very enjoyable or not; depending how you go about it. (como uma longa caminhada no parque. Pode ser muito agradável ou não; dependendo de como você a faz.)
… is colorful and unruly. (é colorido e indisciplinado.)
… like playing a game. (como jogar um jogo.)
… kid's stuf. (coisa de criança.)

Discovery (Descoberta)
… is like opening the door to the magic world of English. (é como abrir a porta para o mundo mágico do inglês.)
… like spotting an especial tree in the middle of the forest. (como encontrar uma árvore especial no meio da floresta.)

Resource (Recurso)
… like a flowing river. Making communication run smoothly. (como um rio que corre. Fazendo a comunicação transcorrer suavemente.)
… like chasing a furious chicken to make an excellent meal. (como perseguir uma galinha furiosa para se fazer uma excelente refeição.)
… wiping the car's windshield. (limpar o para-brisa do carro.)
… like providing a mean of transportation. (como prover um meio de transporte.)
… like teaching someone how to ride a bike – the learner will keep falling, but once they've learned it they will never forget it. (como ensinar a alguém andar de bicicleta – o aprendiz vai cair várias vezes, mas uma vez que tenham aprendido nunca esquecerão.)
… like cleaning windows. The more you polish the clearer it gets. (como limpar janelas. Quanto mais você lustra mais limpa ela fica.)
… like money; essential but should not be your main purpose/focus. (como dinheiro; é essencial mas não deve ser o principal propósito/foco.)
… like opening doors. (como abrir portas.)
… like running the more you practice the further you go. (como correr quanto mais você pratica mais longe você chega.)

Source of anxiety/pain (Fonte de ansiedade/dor)
… like eating sweets. It can taste good but if you eat too much you'll always get cavities. (como comer doces. Pode ser bom mas se você comer demais você sempre terá cáries.)
… like pulling teeth. (como arrancar dentes.)

A matter of getting used to (Uma questão de costume)
… like flying a plane; once you take off, you just keep going. (como pilotar um avião; uma vez que você decola; você simplesmente continua em frente)
… like being involved in an intense relationship of love so that the couple know each other so well they can tell everything about them. (como estar envolvido em um relacionamento amoroso intenso de forma que o casal se conhece tão bem que eles podem contar tudo sobre eles.)

Source of responsibility (authority) (Fonte de responsabilidade – autoridade)
… like bringing up a child. (como criar uma criança.)

Como já mencionado anteriormente, nem todos os exemplos foram facilmente agrupados nas categorias propostas, especialmente no que se refere às seguintes construções: *"Teaching grammar is like eating sweets. It can taste good but if you eat too much you'll always get cavities."* e "*Teaching grammar is like a long walk in the park. It can be very enjoyable or not; depending how you go about it."* O primeiro exemplo, apesar de ser agrupado em ***source of anxiety and pain***, traz uma contradição na medida em que introduz a noção negativa de desconforto com o uso da palavra *cavities* (cárie) ao mesmo tempo que menciona o sabor doce de se comer balas, o que poderia levar essa construção a ser agrupada em ***fun***. De forma semelhante, o segundo exemplo reúne duas ideias ambíguas: algo que pode ser positivo (*enjoyable*), mas que depende da maneira que se procede; ou seja, ao mesmo tempo que constrói significados relacionados a diversão (***fun***) aponta também para a possibilidade de algo que pode se tornar negativo como uma fonte de ansiedade e dor (***source of anxiety and pain***)[10].

A partir de um olhar analítico qualitativo nos exemplos agrupados, pode-se argumentar que existe uma tendência na construção de metáforas que remetem a noções de auxílio/suporte e recursos (***guidance/support*** *and* ***resources***), o que estaria coerente com a visão de gramática da abordagem sistêmico-funcional. Isto significa que, ao analisar as construções metafóricas de dois grupos de professores em sessões de *in-service*, nota-se que a maioria traz crenças que remetem a noção de gramática como um conjunto de recursos para produção de significados. Assim, de acordo com a abordagem sociossemiótica, conforme discutido anteriormente, "a gramática é entendida como um instrumental de uso que explica o sistema e a estrutura da língua por conexão do texto, o que produzimos sempre que falamos, com seu propósito social" (GOUVEIA, 2009, p. 716).

Além dessas duas categorias, sugerimos também que aquela que se refere à descoberta (***discovery***) também poderia ser representativa dessa noção de gramática. As imagens trazidas nas duas construções metafóricas dessa categoria *("like opening the door to the magic world of English"* e *"like spotting an especial tree in the middle of the forest"*) referem-se respectivamente à porta que se abre ao mundo mágico do inglês e a uma árvore especial no meio da floresta, isto é, a ideia de auxílio e recursos. Em uma análise mais a fundo dos nove exemplos da categoria ***fun***, pode-se também argumentar que muitas das escolhas lexicais nas construções metafóricas remetem a ideias de auxílio/suporte e recursos além de diversão. São elas: *constructive, it has one purpose, ingredients, way to*.

Com isso, pode-se concluir que a noção de gramática como um conjunto de recursos para criação de significados faz parte das crenças dos professores participantes das sessões de formação continuada (*in-service*), ainda que inconscientemente. Ao se propor a motivação para construção metafórica acerca do ensino de gramática na sala de aula de inglês, houve o objetivo de se criar um espaço discursivo e dialógico que permitisse a reflexão desses professores recém contratados sobre esse aspecto tão controverso do ensino-aprendizagem de línguas.

Como apontado no início do artigo, o desconhecimento desse sentido de gramática como um conjunto de recursos, e de linguagem como prática social, gera, segundo Hasan (2011), uma má interpretação acerca do ensino de gramática e, consequentemente, do ensino de línguas. Isso, conforme a autora, pode acarretar a percepção de que nem o aprendizado de

[10] Tradicionalmente as gramáticas (BECHARA, 2001; CUNHA e CINTRA, 2013), ao tratarem de figuras de linguagem, fazem a distinção entre comparação e metáfora pelo uso naquela do conectivo 'como'. No entanto, é importante ratificar que este trabalho não segue a abordagem tradicional de estudos de metáfora, conforme discutido na seção intitulada **Crenças em construções metafóricas**. Por isso, não tratamos separadamente os exemplos que incluem o conectivo em inglês *like*; ao contrário, adotando a conceituação de metáfora proposta por Sardinha (2007), todas as construções dos docentes são consideradas metafóricas independente do uso do conectivo.

vocabulário nem de gramática sejam relevantes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, ainda que os professores participantes não estivessem inicialmente conscientes de suas crenças, uma possível má interpretação, conforme aponta Hasan (2011), não parece se revelar no contexto investigado. Ao contrário, a noção de gramática como um conjunto de recursos está predominantemente presente nas construções metafóricas analisadas, o que implica que as crenças subjacentes, ainda que no nível inconsciente, referem-se a uma concepção de linguagem de acordo com a abordagem sistêmico-funcional. Em outras palavras: pode-se argumentar que, a partir das construções metafóricas analisadas, as crenças desses docentes estão coerentes com a perspectiva sociossemiótica discutida neste trabalho, segundo a qual a gramática refere-se a propósitos comunicativos e deve estar sempre contextualizada para os participantes sociais da situação comunicativa, mostrando como aspectos contextuais (propósito, audiência, natureza do assunto) exercem influência nas escolhas que são feitas. Paralelamente a essa noção de gramática, e ainda de acordo com a abordagem sistêmico-funcional, a linguagem é vista como um sistema de escolhas influenciadas a partir do contexto social e cultural onde significados são negociados.

Ao finalizar, vale também lembrar que tais construções são interpretadas como metafóricas a partir de uma visão discursiva ou sistemática, ou seja, a metáfora é entendida como um processo social, segundo Sardinha (2007, p. 58). Assim como o autor, acreditamos que apesar de nenhuma das visões de metáfora conseguir dar conta individualmente de toda riqueza de significações que as metáforas possuem, assumimos que a noção de metáfora sistemática é a mais adequada para investigar as construções metafóricas discursivas de professores em formação continuada a respeito do ensino de gramática na sala de aula de inglês como língua estrangeira. Além disso, sustentamos que essa visão discursiva da metáfora, entendida como processo social, é a que mais se posiciona de forma complementar a teoria sistêmico-funcional e, portanto, a uma abordagem sociossemiótica.

Nesse sentido, somam-se as contribuições de Cameron e Low (1999, p. 27), também discutidas anteriormente, sobre a necessidade de uma visão de metáfora como um aspecto da linguagem em uso, isto é, situada num contexto particular de discurso que, no caso deste trabalho, refere-se a sessões de *in-service* em que professores em processo de formação continuada refletem sobre o ensino de gramática em sala de aula de língua inglesa a partir de uma motivação (*Teaching grammar is...*) e posterior construção metafórica. Ou seja, retomando uma distinção terminológica relevante no âmbito deste trabalho entre *gramática* e *grammatics*, conforme proposta por Halliday (2002), sustentamos um estudo que permite a reflexão e discussão acerca de ambos: fenômeno e estudo do fenômeno, respectivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da teoria sistêmico-funcional, este trabalho teve como objetivo analisar as metáforas construídas por dois grupos de professores em formação continuada acerca do ensino de gramática. Com base na análise aqui proposta, as construções metafóricas foram agrupadas em sete categorias que mostram que as crenças emergentes estão predominantemente coerentes com a noção de gramática como um conjunto de recursos para produção de significados e, portanto, que devem ser introduzidos e trabalhados dentro de um contexto situacional e cultural, facilitando assim o processo de construção de conhecimento.

Acreditamos que o uso das metáforas como recurso para geração dos dados permitiu dar visibilidade a crenças de professores no que tange ao ensino de gramática de língua inglesa, que parecem estar relacionadas a uma perspectiva sociossemiótica de gramática e de linguagem, conforme a análise aqui proposta. Nesse sentido, esperamos que este trabalho possa apontar a necessidade de reflexão crítica acerca das crenças referentes a uma questão ainda controversa como o ensino de gramática e seus possíveis efeitos no processo de ensino-

aprendizagem de línguas e, assim, trazer contribuições para formação e desenvolvimento de professores.

Todavia, este trabalho não tem a pretensão de esgotar nenhuma das questões propostas oferecendo respostas que não permitam futuro refinamento e/ou reposicionamento. Ou seja, a experiência aqui relatada pretende funcionar como fonte de significados para nós, pesquisadoras e professoras, e para outros leitores envolvidos em tarefas semelhantes, a fim de que possam, com base em suas experiências, extrair os seus próprios significados.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____; VIEIRA ABRAHÃO. M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BUTT, D. et al. **Using functional grammar**: an explorer's guide. 3rd ed. South Yarra, Vic.: Palgrave Macmillan, 2012. (ERA Collection)

CAMERON, L.; LOW, G. (Ed.). **Researching and applying metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. (Cambridge Applied Linguistics Series)

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editorial, 2013.

EGGINS, S. **An introduction to Systemic Functional Linguistics**. New York: Continuum, 2004.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research teaching. In: MERLIN, C. W. (Ed.). **Handbook or research on teaching.** A project of the american educational research association. 3rd edition. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 119-161.

GOUVEIA, C. A. M. Escrita e ensino: para além da gramática com a gramática. **D.E.L.T.A.**, v. 25, n. Especial, p. 716-720, 2009.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE publications, 1994. p. 105-117.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text:** aspects of language in a social-semiotic perspective. 2nd ed. Geelong, Vic: Deakin University Press; Oxford: OUP, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4th ed. London: Routledge, 2013.

HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. **On grammar.** Collected works of MAK Halliday, v. 1. London: Continuum, 2002.

HASAN, R. **Language and education:** Learning and teaching in society. Edition of J. J. Webster. London: Equinox, 2011.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 169-192.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1996.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p.235-271, 2007.

SOUZA, M. C. M. **Os instrumentos de aprendizagem na sala de aula de ESP:** as intenções do professor e as interpretações dos alunos. Tese (Doutorado em andamento) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2014.

DA ADVERSIDADE NA ESCOLA-CAMPO À RESILIÊNCIA

Maura Regina DOURADO
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO: No seio das políticas públicas para melhoria do ensino público no nível básico e superior, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como lugar privilegiado para ações formadoras que promovam o enfrentamento e a superação de adversidades decorrentes das experiências vividas e dos saberes experienciais construídos nas escolas-campo. Nesse sentido, o PIBID "provoca mudanças nas concepções sobre formação de professores" (GIMENEZ, 2012, p. 21) e na epistemologia da prática docente. Como em toda profissão, situações adversas, incertezas, conflitos internos e externos demandam saberes que possam mobilizar capacidades de gestão de problemas, enfrentamento e superação de adversidades e de desafios inerentes ao trabalho docente, o que implica resiliência. Dessa perspectiva, os objetivos desta pesquisa-ação são identificar a natureza das adversidades reportadas pelos professores de língua inglesa em formação e descrever ações voltadas para o desenvolvimento de capacidades de enfrentamento e superação. Os dados sugerem que ações dessa natureza podem se coadunar com um projeto de educação, voltado para o desenvolvimento humano, à medida que promovam a construção dos pilares do conhecimento, postulados pela UNESCO e, consequentemente, oportunizem experiência formadora e empoderadora.
PALAVRAS-CHAVE: saberes experienciais; adversidade; resiliência.

ABSTRACT: In the realm of public policies for the improvement of primary, secondary and higher public education, the Institutional Scholarship Program for Pre-Service Teacher Education turns out to be a privileged spot for formative actions aimed at coping and overcoming adversities, setbacks and negative feelings that emerge from experiential knowledge in the practicum setting. By doing so, "the program changes the way teacher education is conceptualized" (GIMENEZ, 2012, p. 21) as well as the epistemology of teacher practice. As in any other occupation, adverse situations, uncertainty, internal and external conflicts require knowledge that triggers problem-managing, coping and overcoming skills, which, in turn, implies resilience. From this perspective, this action research aims at identifying the nature of adversity reported by prospective EFL teachers and describing actions intended to foster coping and overcoming skills. The data suggest that such actions may be consistent with a human development-oriented project as they enhance the building of knowledge pillars, stated by UNESCO, and, therefore, create formative and empowering experiences.
KEYWORDS: experiential knowledge; adversity; resilience.

INTRODUÇÃO

No seio das políticas públicas de melhoria do ensino público no nível básico e superior, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica no contexto regular de ensino público. O PIBID impacta tanto o ensino básico quanto os cursos de licenciatura em nível superior, à medida que insere licenciandos de instituições de ensino superior em escolas públicas, durante a formação acadêmica inicial, provocando, consequentemente, mudanças "nas concepções sobre formação de professores" (GIMENEZ, 2012, p. 21) e na epistemologia da prática docente (SOUZA, 2012).

Nesse sentido, o PIBID rompe com o modelo aplicacionista do conhecimento adquirido, primeiramente, na universidade para posterior aplicação durante os estágios, momento em

que licenciandos costumavam se dar conta que, "na maioria das vezes, os conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana" (WIDEEN et al., 1998 apud TARDIF, 2002, p. 18). Nesse sentido, o PIBID promove formação experiencial de longa duração no contexto da escola pública durante a graduação.

Cumpre, então, ressaltar que no atual cenário de formação inserida no contexto escolar, ou seja, de aprendizagem situada, de aprender fazendo, em tempos de PIBID, a mobilização dos saberes docentes disciplinares e de formação pedagógica é espontânea e retroalimenta a formação inicial. Mas para além desses saberes, a inserção e vivência na escola durante todo o ano letivo forja o desenvolvimento de saberes experienciais, outrora, construídos somente após a formação inicial, quando do trabalho docente no contexto de ensino.

A inserção e atuação nas escolas e nas salas de aula de ensino médio, no subprojeto Letras-Inglês na cidade de João Pessoa, em seus primeiros meses, foram marcadas por constatação de desinteresse nas aulas e na aprendizagem de língua inglesa, falta de espaço-físico para atividades complementares, conflito com professor-supervisor, observação de aulas enfadonhas, enfim, expectativas e planos de ação frustrados. Semelhantemente, tanto a inserção em sala de aula, teoricamente reconhecida como lugar de conflito de vozes (SOUZA, 1995), e também o conflito gerado na própria atividade docente (MEDRADO, 2013) marcaram os saberes experienciais que foram, inevitavelmente, sendo construídos no processo de inserção e familiarização nas/com as escolas-campo. Tardif (2002, p. 181) valoriza esse saber e destaca que "a capacidade de enfrentar situações é formadora: só ela permite que o professor desenvolva certo 'habitus', i.e., certas disposições adquiridas na e pela prática real, que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão"[1].

Como em toda profissão, situações adversas, incertezas, conflitos internos e externos demandam saberes que mobilizem capacidade de enfrentamento[2] e superação. Definida de forma geral como "capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade" (GROTBERG, 2005, p. 15) ou, de forma mais ampla, como "capacidade de um sistema de adaptar-se com sucesso a distúrbios que ameaçam a sua estabilidade, viabilidade ou desenvolvimento" (MASTEN, 2014), o conceito de resiliência vem sendo amplamente estudado por pesquisadores de áreas diversas, visando não apenas à compreensão dos processos e das condições que possibilitam a superação de pressão, crises, competição acirrada, adversidades, mas, sobretudo, o seu ensino e desenvolvimento em qualquer estágio e esfera da vida, incluindo, a esfera profissional.

No contexto educacional, a resiliência é um construto ainda pouco explorado. Contudo, é justamente do viés de superação e fortalecimento a partir das adversidades constitutivas do trabalho docente, como vivenciadas e percebidas pelos professores em formação, que justificamos a relevância do conceito de resiliência nas discussões teóricas sobre saberes docentes, como um elemento norteador das ações formadoras do subprojeto UFPB-PIBID-Inglês-ensino médio e de um projeto formador e empoderador de educação.

O desenvolvimento de resiliência, a partir dos saberes experienciais, pode ser valioso na formação docente à medida que professores em formação são inseridos no contexto escolar, construindo sua própria identidade docente ao apropriarem-se das práticas sociais constitutivas da escola, vivenciarem e enfrentarem situações indeterminadas, imprevistas e complexas, que podem gerar frustração, desilusão, desmotivação, entre outros. Nesse sentido, o Programa, com tamanho poder de impacto na formação docente, precisa desenvolver, entre outros, saberes que envolvam capacidade de gestão de problemas, enfrentamento e

[1] Note-se que embora Tardif (2002) não esteja tratando de formação pré-serviço, suas ponderações têm pertinência para a formação inicial.

[2] O conceito de enfrentamento refere-se ao posicionamento e às ações individuais frente às situações negativas de vida.

superação. Para tanto, faz-se necessário desenvolver capacidade de enfrentamento, que pode vir a moderar ou neutralizar o efeito da adversidade, tornando-se, assim, um fator de proteção, um escudo, favorecendo capacidade de superação frente a situações de risco, negativas ou estressoras (cf. POLETTO; KOLLER, 2006). Segundo Pesce et al. (2004, p. 137), fatores de proteção podem ser internos (autoestima positiva, autocontrole, autonomia etc.) ou externos (apoio/suporte e estabilidade familiar, bom relacionamento com amigos, professores e pessoas significativas) e "têm a característica essencial de provocar uma modificação catalítica da resposta do indivíduo aos processos de risco".

Partindo-se, portanto, das premissas que i) a formação inicial é marcada por incertezas, conflitos e indefinição, sobretudo, no momento de inserção no contexto escolar, antecipadas pelo PIBID, e que ii) as ações realizadas no processo assistido de formação docente, a exemplo do PIBID, podem construir saberes, ainda na fase pré-serviço, que auxiliem desenvolver capacidade de enfrentamento e superação de adversidades, os objetivos deste trabalho são identificar a natureza das adversidades reportadas pelos professores em formação do subprojeto e descrever ações realizadas, direcionadas para o desenvolvimento de capacidade de enfrentamento e superação.

O CONCEITO DE RESILIÊNCIA

Derivada do latim, *resiliens* significa "saltar para trás, voltar e recuar", por isso a recorrência do termo 'bounce back' na literatura em resiliência, produzida em língua inglesa. No dicionário Aurélio (2014), o termo tem duas acepções, uma no sentido físico [propriedade de um corpo de recuperar a sua forma original após sofrer choque ou deformação] e outra no sentido figurado [capacidade de superar, de recuperar de adversidades]. A Associação Psicológica Americana (APA) define resiliência como:

> [O] processo de se adaptar bem em face à adversidade, trauma, tragédia, ameaça ou doses significativas de estresse – tais como problemas familiares ou de relacionamento, problemas de saúde ou estressores no local de trabalho e financeiros. Resiliência não é um traço que as pessoas possuem ou não possuem. Ela envolve comportamentos, pensamentos e ações que qualquer um pode aprender e desenvolver. [grifo nosso][3]

Contadas por filmes, livros, exposições de fotos, histórias de enfrentamento e superação de adversidades na vida sempre exerceram grande fascínio sobre o ser humano. Embora seja a segunda acepção do termo que interessa diretamente neste estudo, a primeira acepção auxilia na compreensão do conceito. Oriundo da Física, o conceito de resiliência significa capacidade de flexibilidade de um corpo de readquirir integralmente suas propriedades e estado natural após sofrer força (tensão, pressão, fadiga) externa. Bolas de borracha e molas possuem essa propriedade. No reino vegetal, o bambu, que se verga ao vento e com o peso, mas volta ao seu estado normal muito rapidamente, é um exemplo de alta resiliência.

O conceito ganhou espaço no campo das ciências sociais, em contextos associados a fatores de risco em crianças e jovens em condição traumáticas de extrema pobreza, abandono, guerra, maus tratos etc. (MUNIST et al., 1998). Na área das ciências humanas, por exemplo, na psicologia do desenvolvimento infantil (MASTEN, 2012, 2014), que se apropriou do conceito de resiliência para estudar pessoas que se recuperam de forma, mais ou menos, rápida. Estudos pioneiros nessa área, por exemplo, voltaram-se para crianças em situações de risco,

[3] [T]he *process of adapting well in the face of adversity, trauma, tragedy, threats or significant sources of stress – such as family and relationship problems, serious health problems, or workplace and financial stressors. Resilience is not a trait that people either have or do not have. It involves behaviors, thoughts and actions that anyone can learn and develop.*[3]

pesquisando as origens de problemas ou doenças mentais. Porém, não foi necessário muito tempo para que pesquisadores como Garmezy (1974 apud MASTEN, 2014; RUTTER, 2012) percebessem que crianças respondiam de forma diferente a situações de trauma e adversidade, o que resultou numa guinada no interesse dos cientistas para o fato de que algumas crianças a despeito de toda adversidade continuavam a se recuperar e a progredir. Munist et al. (1998, p. 8) ilustram esse ponto dizendo "Há muito tempo, a humanidade tem observado que alguns seres humanos conseguem superar condições adversas severas e conseguem, inclusive, transformá-las em uma vantagem ou um estímulo para seu desenvolvimento biopsicossocial"[4].

Nessa perspectiva, a resiliência passou a ser empregada, portanto, como uma característica que ajuda o ser humano superar situações de risco, graves perdas ou situações traumáticas de guerra, fome, terrorismo, maus tratos, exploração, abuso, privações, desastres naturais, nuclear ou outros. Essa característica está presente, sobretudo, em milhares de crianças que, de alguma forma, enfrentam, adaptam-se e superam tais adversidades, o que não implica dizer que tenha havido "anulação de adversidade, mas o seu enfrentamento pelo indivíduo com sucesso... ." (GARCIA, 2013, p. 44).

Junqueira e Deslandes (2003 apud GARCIA, 2013) observam que as inúmeras definições de resiliência podem ser distribuídas em três dicotomias: i) adaptação/superação, i.e., definições de resiliência como capacidade de adaptar-se sem necessariamente haver superação; ii) inata/adquirida, i.e., definições de resiliência como característica intrínseca ao indivíduo, o que implica ser ou não ser resiliente em oposição a uma característica que pode ser aprendida ao longo da vida e iii) permanente/circunstancial, que retoma a dicotomia anterior como sendo uma característica que se mantém ao longo da vida em oposição a uma definição de resiliência como se manifestando em determinadas circunstâncias.

Mais recentemente, com a virada do século, o conceito ganhou notoriedade junto à psicologia organizacional e à psicologia do trabalho devido a altos índices de profissionais, empreendedores, dirigentes de organizações com dificuldades de enfrentarem e se recuperarem de situações de tensão e adversidades contínuas e crescentes, causadas por estresse, competitividade, cobrança, entre outros.

No mundo dos negócios, a resiliência passou a ser um atributo necessário nos processos de seleção e avaliação de profissionais. Conforme Sabbag (2012, p. 202-203), a resiliência "é um fator crítico para enfrentar os desafios desta primeira metade do século", o que a torna um atributo fortemente valorizado pelas empresas em busca de executivos e profissionais capazes de enfrentar pressão, competição, incertezas, crises e momentos de dificuldades no mercado de trabalho, na economia e, também, no estágio docência. O autor usa a metáfora do bambu para sustentar o papel crucial de destaque da resiliência no perfil profissional do século XXI e declara "[p]recisamos de gente-bambu, que verga nas situações extraordinárias, mas resiste a elas e se recompõe rapidamente" (SABBAG, 2013, p. 25).

Há um número crescente de pesquisas que visam mapear e compreender características de indivíduos resilientes, com o objetivo de identificar os níveis de resiliência, desenvolver programas de intervenção com o objetivo de ensinar atitudes de resiliência para que indivíduos, em contextos e circunstâncias diversos, possam enfrentar as adversidades e recompor-se positivamente (cf. SABBAG, 2013; MASTEN, 2012; GROTBERG, 2005).

Voltados para o contexto de ensino, Fajardo et al. (2010 apud GARCIA, 2013, p. 109) ressaltam o papel da educação escolar na promoção da resiliência e defendem que a resiliência pode ser desenvolvida desde o início da escolarização, por meio de algumas ações como "enriquecimento de vínculos entre os indivíduos, a determinação de limites claros e fortes, a transmissão de afeto e apoio e a criação de oportunidades de participação significativa".

---

[4] No original, "Desde hace mucho tiempo, la humanidad ha observado que algunos seres humanos logran superar condiciones severamente adversas y que, inclusive, logran transformarlas en una ventaja o un estímulo para su desarrollo bio-psico-social.".

Em estudo com alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Minas Gerais, Garcia (2013) verifica as relações entre os construtos de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a resiliência, explorando as dificuldades encontradas pelos participantes no ambiente escolar e as estratégias de enfrentamento utilizadas para superá-las.

Componente de duas das aprendizagens fundamentais, sobre as quais a educação para o século XXI deve se assentar, segundo o relatório da Comissão Internacional para a UNESCO, a resiliência apresenta-se como atributo valioso que pode ser aprendido a fim de que segmentos distintos da sociedade possam enfrentar numerosas situações desafiadoras de instabilidade, estresse, conflito, violência, tensão, competição acirrada, crise, intolerância etc., tão presentes em tempos atuais. No relatório lê-se:

> Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. (DELORS et al., 1996, p. 89).

Há de se reconhecer que o modelo de formação pré-serviço vigente privilegia o *aprender a conhecer* e acolhe iniciativas institucionais, como o PIBID, que oportunizam o *aprender a fazer,* mas se omite quanto ao *aprender a viver* e *o aprender a ser.* O PIBID, por sua vez, encontra-se num lugar privilegiado para ocupar-se no âmbito de suas ações formadoras não apenas do *aprender a fazer*, mas, sobretudo, do *aprender a viver* e do *aprender a ser,* pois essas são as aprendizagens que podem fomentar a capacidade de enfrentamento e superação de adversidades*.* Enquanto *o aprender a viver* requer o conhecimento do outro e permite a "gestão inteligente e apaziguadora dos conflitos inevitáveis" (DELORS et al., 1996, p. 19), o *aprender a ser* implica que a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total do indivíduo, preparando-o para formular seus próprios juízos de valor frente às diferentes circunstâncias da vida.

Embora o interesse deste trabalho não seja aplicar escalas de resiliência para aferir índices de resiliência nem, tampouco, identificar indivíduos resilientes, faremos uma breve revisão dos fatores de resiliência, presentes em diferentes escalas, buscando evidenciar que os fatores de resiliência nas escalas estão expressivamente relacionados à dimensão do *aprender a viver e o aprender a ser*.

A escala desenvolvida por Wagnild e Young (2009) os fatores: *perseverança*, *equanimidade*, *propósito de vida*, *autoconfiança*, *autosuficiência*. A escala[5] de Reivich e Shatté (2002) afere a situação atual de um indivíduo por meio de sete habilidades: *regulação de emoções*, *temperança*, *empatia, otimismo, solução de problemas, autoeficácia e expansão.* Fatores como *aceitação positiva de mudanças*, *confiança*, *tolerância a afeições negativas, competência pessoal, tenacidade, controle e influência espiritual* são destacados na escala Connor-Davidson (2003 apud SABBAG, 2012) enquanto *competência pessoal, competência social, estrutura pessoal, coerência da família e apoio social* na escala RSA (AHERN et al., 2006 apud SABBAG, 2012). Por fim, a escala nacional de resiliência Sabbag para avaliar o nível de resiliência de profissionais consiste de nove fatores: *autoeficácia e autoconfiança, otimismo aprendido, temperança, empatia, competência social, proatividade, flexibilidade mental, solução de problemas* e *tenacidade.*

[5] A Escala de coeficiente de resiliência (REIVICH; SHATTÉ, 2002, Loc. 643) consiste em setenta assertivas habilidades: regulação de emoção, controle de impulsos, empatia, otimismo, análise causal, autoeficácia e expansão, que podem ser mensuradas, ensinadas e fortalecidas.

SABERES EXPERIENCIAIS

Diferentemente dos saberes disciplinares, curriculares ou de formação profissional, os saberes experienciais não provêm das instituições de formação, de currículos, de teorias sistematizadas (TARDIF, 2002), mas são provenientes da própria experiência na profissão, na escola, na sala de aula, enfim, no contexto escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior legitima o conhecimento advindo da experiência para a constituição de competências do professor. Conforme Tardif (TARDIF, 2002, p. 109-111), os saberes experienciais apresentam as seguintes características:

i. Saber *prático*, ou seja, sua utilização *depende* de sua adequação às funções, *problemas* e *situações peculiares ao trabalho*.
ii. Saber sincrético e plural que repousa sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados *em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional*.
iii. Saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridas, *em lugares variados*, em momentos diferentes... .
iv. Saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais...[que] leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-los em *função do seu trabalho*.
v. Saber temporal ... que se transforma e *se constrói no âmbito de uma carreira*, de uma história de vida profissional .... .
vi. Saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se *remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho*.
vii. Saber complexo, não analítico, que *impregna tanto os comportamentos* do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva. [grifo nosso]

Os saberes experienciais são, portanto, situados e enraizados no contexto e nas situações do trabalho, que, no caso da formação pré-serviço, são oportunizadas pelas ações do PIBID no contexto das escolas-campo. Mas para que as ações do PIBID não sejam meras ações tecnicistas para o cumprimento de um programa institucional em troca de uma bolsa mensal e tornem-se efetivamente formadoras, incentivando, sobretudo, *o aprender a viver e o aprender a ser*, faz-se necessário investir no desenvolvimento de capacidade de enfrentamento e superação de adversidades, durante a construção dos saberes experienciais, oportunizada pelo PIBID.

DELINEANDO-SE UMA PESQUISA-AÇÃO

Financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-UFPB/2013) acolhe 545 alunos bolsistas de vinte cursos de licenciatura das área de ciências da natureza e exatas (Biologia, Física, Geografia, Química e Matemática), de ciências humanas (Filosofia, História, Sociologia e Pedagogia) e das ciências da linguagem (Letras [Português e Inglês], Artes [Visuais, Dança, Música], Educação Física e Computação, distribuídas em seus quatro campi (João Pessoa, Bananeiras, Mamanguape e Rio Tinto).

Em fevereiro de 2014, por meio de edital, foram concedidas vinte e seis (26) vagas ao subprojeto Letras-Inglês a serem preenchidas por processo seletivo, pelo qual alunos com coeficiente de rendimento escolar igual ou acima de 5,0, que não fossem ingressantes nem concluintes em 2014.1, poderiam se submeter à prova de seleção e serem classificados. Os

vinte e seis primeiros lugares receberiam bolsa de iniciação à docência e o restante ficaria em lista de espera, uma vez que o processo seletivo era classificatório.

Sediado em João Pessoa, o subprojeto de Letras-Inglês envolve vinte e seis professores em formação distribuídos em três escolas de ensino básico (duas de ensino médio e uma de ensino fundamental), que, por sua vez, possuem um total de 2.704 alunos:

Quadro 1: Distribuição professores em formação por escolas e número de alunos atendidos.

Nº de professores em formação	Escolas públicas envolvidas	Nº de alunos atendidos
Nove (09)	Ensino fundamental	294
Nove (09)	Ensino médio (escola 1)	630
Oito (08)	Ensino médio (escola 2)	1.780

Nas escolas, os professores em formação são acompanhados por um (01) professor-supervisor e professores-colaboradores ou tutores, no caso da escola do ensino fundamental. Os professores colaboradores e tutores são necessários quando o professor em formação atua na escola no contraturno do professor.

O início das atividades do projeto ocorreu no mês de março com reuniões na UFPB para apresentação do PIBID, os campi e os centros de ensino da UFPB, as escolas e o número de bolsistas, as metas do projeto, as atribuições dos alunos-bolsistas, professores-supervisores e professoras-coordenadoras e a distribuição dos bolsistas por escolas. O mês de abril foi marcado por visitas às escolas, familiarização com direção, professores e equipes técnicas, elaboração de diagnóstico e observação de aulas dos professores-supervisores.

Foi nessa fase, que problemas operacionais surgiram na escola de ensino médio 2 devido à reforma em andamento, à falta de espaço físico para os professores em formação e ao descompasso entre o turno do professor-supervisor em sala de aula (manhã) e o turno dos professores em formação na escola (tarde). Reuniões e conversas com outras professoras colaboradoras para a aceitação dos professores em formação em suas salas de aula precisaram ser realizadas e vários ajustes feitos até o início de agosto, quando as turmas e horários foram finalmente organizados e todos os professores em formação conseguiram assegurar um espaço para atuar junto às diversas turmas da escola-campo.

Pelo fato de o PIBID demandar ação (observação, coparticipação, planejamento, ministração) semanal junto as escolas, a pesquisa-ação, cuja natureza é cíclica e auto-avaliativa, apresenta-se como mais adequada por ser "concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos." (THIOLLENT, 1985, p. 14). Neste trabalho, apresentaremos três etapas realizadas: 1. diagnóstico da experiências vividas, 2. embasamento teórico específico e 3.intervenção face ao impacto das adversidades.

A pesquisa recorta os seis primeiros meses de inserção nas duas escolas de ensino médio, compreendendo o período de abril a setembro, incluindo aproximadamente 30 dias de férias devido ao cronograma da Copa do Mundo. O *corpus* é composto de diários, escritos semanalmente, pelos dezoito professores em formação alocados para o ensino médio[6]. Além dos diários, outros instrumentos de coleta de dados foram utilizados: relatório semestral do subprojeto, notas de campo e ata de reunião, que serão identificados pelas seguintes siglas: D para diário, NC para nota de campo, R para relatório smestral e A para ata de reunião. Os professores em formação (PeF) foram numerados (PeF1, PeF2 etc).

[6] Cabe informar que o ensino médio teve até julho 2014 dezoito (18) e a partir de agosto dezessete (17) professores em formação alocados. Houve três (03) desistências por motivos pessoais e um (01) remanejamento para o ensino fundamental para que fossem formadas três equipes com três professores em formação para as oficinas realizadas no âmbito do Projeto Mais Educação da escola municipal atendida.

Como parte das atribuições das coordenadoras do PIBID/UFPB-Letras-Inglês é a leitura dos diários para poderem orientar os trabalhos semanais nas escolas e (re)direcionar os encontros semanais, a fase de diagnóstico, no recorte deste trabalho, foi realizada, sobretudo, entre abril e junho/2014, e decorreu espontaneamente do trabalho de leitura da coordenadora das experiências, relacionadas ao ensino médio, que identificou uma série de adversidades.

IDENTIFICANDO ADVERSIDADES

Os fragmentos dos diários escritos a partir da inserção nas escolas e observação de aulas explicitam palavras e expressões-chave, grifadas por nós, que denunciam, adversidades no contexto do trabalho, ou seja, da escola-campo dificuldades de enfrentamento de adversidades como: problemas de infraestrutura, decepção, morosidade para início de atividades idealizadas (sobretudo, oficinas combinadas com alunos durante a realização dos diagnósticos), falta de interesse e de respeito com o professor da turma, inflexibilidade, intolerância, incômodo, desânimo, frustração, inação e insatisfação.

> O pessoal d[a escola1] já tá dando aula, já fez gincana, brincadeira, Festa Junina, e a *gente ainda não fez nada ainda*. (PeF14, D).

> *Fiquei muito insatisfeita* com o projeto quando, infelizmente, as professoras-supervisoras d[a escola] *mudaram tudo o que tínhamos em mente e decidiram que as oficinas seriam plantões de dúvidas*. (PeF17, D).

> ... muitas vezes eu me vi carregando todo o trabalho ao realizar um plano de aula, e isso me *desmotiva...* (PeF3, NC).

> São muitos *problemas* de uma vez só. Falta de *espaço*, *barulho, poeira*, *falta de colaboração da escola* para darmos início às atividades que eles pediram, *demora* para a iniciação das oficinas, t*er como coordenador um professor da manhã, mas trabalhar com professores de outro turno*. (PeF9, Relatório semestral).

> Isso me deixou particularmente *decepcionada*. Apesar de estar feliz pelo projeto nos outros colégios estar indo bem, o fato de *não ter a chance de fazer muita coisa no que diz respeito a dar aula me deixa desanimada*. ... . *Essa situação me deixou bastante decepcionada*, pois eu t*inha esperança de poder participar de alguma forma nas aulas das professoras*, já que as *oficinas em que tínhamos pensado não eram viáveis* [na escola-campo] *e que o plantão de dúvidas não estava funcionando.* (PeF1, DB).

> A cada observação que faço [na escola-campo], *mais frustrado eu fico*. O que me frustrava antes era o fato da falta de planos de aula, de empolgação e de dedicação do professor-supervisor, mas agora o que mais me frustra é a falta de interesse e o descaso dos alunos. Eles não se esforçam nenhum pouco para tentar gostar da aula, parece que vão para escola apenas para encontrar os amigos e conversar. (PeF3, D).

> Essa *harmonia foi quebrada* após a chegada de um *aluno que impôs sua presença* durante toda a aula, *cantando alto, sentando no colo dos colegas, pregando peças em um dos deficientes visuais* e praticando *twerk* sempre que parava em algum lugar. (PeF8, D).

> Cheguei à escola mais cedo, mas dessa vez fiquei pouco em sala de aula, porque na verdade não tinha nada a me acrescentar, *o professor não dá aula, os alunos praticamente não fazem nada e eu estava sem paciência, mas o que eu poderia fazer? Tomar o livro do professor e ensinar?* (PeF16, D).

> Não acredito que esse seja um tipo de aula que prenda atenção do aluno*, pois eles estavam muito dispersos* e também *não demonstram muito respeito pelo professor em sala, pois entram e saem na hora que querem, não fazem as atividades e ficam conversando.* (PeF18, D).

Além das adversidades relatadas, a relação professor-supervisor e professores em formação também foi numerosamente trazida à tona tanto nos diários quanto nas reuniões semanais:

não gostei muito da maneira que... nos interrompia, ele deveria ficar lá trás quietinho como..., apenas observando e anotando. ...ele sempre nos faz passar por algum problema. (PeF,D).

...O problema é que o [nome do professor supervisor] tem uma *relação autoritária* com os alunos. Os *alunos detestam ele*. Já nos pediram para que fiquemos até o final do ano, porque eles não suportam o professor. (PeF10,D).

Na reunião, pontuei meu problema com o tempo e sugeri para o professor-superior que nos ajudasse mais no lidar com a turma, pois eu sentia que *não estava sendo levado a sério* em desenvolver um trabalho que foi pensado previamente. Pedi a colaboração do mesmo, que, assim espero, *possa contribuir de forma mais positiva para o bom relacionamento*. (PeF6, D).

Sempre que um dos tutores estrangeiras [ETAs] está presente é como *se nada mais estivesse ao redor do professor-supervisor*, o foco fica somente nos ETAs. (PeF12, D).

...O negócio é que *o professor-supervisor começou uma discussão – me deixando ainda mais constrangido* – com os alunos e *começou a gritar* [...] Os *alunos não estavam se importando com nada*, discutindo por qualquer coisa e "testando" o professor, que soltou o bordão...: "*Não estou nem aí se vocês aprendem ou não, MEU salário ENTRA TODO MÊS de todo jeito*..." [...]. (PeF9, D).

Quanto aos bolsistas que sentem maior dificuldade de lidar com [o professor supervisor], eles estavam presentes na hora da reunião. E quando foi a vez deles falarem sobre o que os incomodavam, falaram das *interrupções* do [professor supervisor] nas aulas deles, de *como não gostavam que ele corrigisse tarefas dos alunos enquanto eles (os bolsistas) davam aula*. (PeF10, D).

É complicado para a gente que é estagiário, porque *o [professor supervisor] fica indo de carteira em carteira durante a nossa aula, fazendo chamada, conversando com os alunos, interrompendo o tempo todo*. (PeF3,6,7,11,12,18, NC).

Em relação ao professor-supervisor, *não gostei da atitude dele de nos colocar todo o turno para dar as aulas*... ...Sei que tínhamos que executar as aulas, mas *não estamos lá para substituir o professor em suas atividades e sim iniciar a nossa docência*. (PeF11, D).

...O que mais me incomodou neste dia, foi porque o professor nos pede aula, a gente prepara com muito trabalho e *quando a gente chega pra dar nossa aula o professor simplesmente vai pra o meio da sala e fica discutindo com os alunos quais trabalhos que ele passou, quem fez e quem não fez.* (PeF12, DB).

O professor-supervisor falou na frente dos alunos que o nível dos alunos era muito baixo e que estes não sabiam de nada. (PeF5, D).

Ele tá querendo que ministremos aula para ele... não temos a obrigação de ministrar todas as turmas para ele... me senti prejudicado, pois esperava que o professor me ajudasse a controlar a turma. ...Não há interesse para o desenvolvimento do conhecimento, há apenas uma preocupação com o visto. (PeF6,D).

Algo que me incomodou foi quando eu e xxx terminamos a aula na turma do 2º ano *o professor virou para os alunos e disse que eles haviam entendido o texto graças a ELE.* ...escrevo aqui como uma forma MAIS UMA VEZ de DESABAFO!... *é uma pessoa insuportável... estou trabalhando o auto controle, e muitas vezes preciso respirar fundo* e... (PeF12, D).

Não se pode perder de vista que enquanto os professores em formação focam nas adversidades, evidenciadas no nível superficial nos diários, saberes experienciais estão sendo construídos num nível mais profundo num nível não consciente. Por isso, ações formadoras que tematizassem a relação professor-supervisor e fomentassem a capacidade de superação fizeram-se prementes e motivaram a primeira intervenção, realizada a partir da discussão do texto "Professores e Estagiários: um conflito em potencial" (CASALI et al., 2012), conduzida por outra professora-coordenadora do PIBID. Essa ação foi captada num diário.

> Nós fomos mencionando o que chamou atenção no texto, relacionando alguns fatos relatados a nossa própria experiência nas escolas e sugerindo possíveis maneiras de melhorar as práticas em relação a esses dois problemas: dialogar mais, não bater de frente com o supervisor.... (PeF10,D)

Dando continuidade à intervenção**,** buscou-se embasamento na literatura sobre o papel dos diários de ação na formação (BARCELOS, 2011), da alimentação avante (KINDT; MURPHEY, 1999 apud BARCELOS et al., 2011) e da proatividade (COVEY, 1989; SABBAG, 2012), com o intuito de promover a des**coberta de capacidade de superação das** adversidades, posto que se entende educação como "um processo de autotransformação do sujeito, que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência..." (SOUZA, 2006, p. 37), o que reitera o papel de *aprender a viver* e de *aprender a ser*.

Os diários de ação (*action logs*, em inglês) são definidos como "narrativas de esperança, que atuam como instrumentos meditativos para prover andaimagem emocional" (ROSIEK, 2003 apud BARCELLOS, 2011, p. 192). Nessa pesquisa, este conceito foi usado para redimensionar os diários que até, então, configuravam-se como mero relatos ou, quando muito, como reflexões retroativas, e não proativas.

Kindt e Murphey (1999 apud BARCELOS et al., 2011, p. 195) explicam que a ação de "alimentar avante, ao contrário de retroalimentar, lida com os estados futuros e estados de antecipação. Assim, a informação é devolvida para o sistema com a finalidade de deslocar o sistema para um novo nível"[7]. A adoção desse conceito reiterou a necessidade de se deslocar as adversidades percebidas para outro nível.

O conceito de proatividade refere-se à propensão para agir frente a situações em oposição à reatividade, propensão para reagir às situações. Sabbag (*op. cit.*, p. 150) argumenta que a proatividade "envolve iniciativa, mesmo em situações de risco e incerteza". Proatividade é para além de tomar a iniciativa. Enquanto o indivíduo ativo faz, tem iniciativas, adapta-se e age sobre o universo conhecido, "o indivíduo proativo faz acontecer e está propenso a agir em situações incertas, porque de certa forma antecipa o futuro desejado, sendo protagonista da transformação" (SABBAG, 2012). Covey (1989) afirma que empresas, instituições, organizações de todo o tipo "não precisa[m] ficar à mercê do ambiente, pode[m] assumir a iniciativa de conquistar as metas e valores compartilhados pelos indivíduos envolvidos" (p. 83). Transposta para as atividades do PIBID, os professores em formação não precisariam ficar à mercê das condições de trabalho que encontram nas escolas-campo, poderiam enfrentá-las, assumindo a iniciativa de conquistar as metas e valores por eles compartilhados e constituindo-se como sujeitos, artífices de seus saberes experienciais.

Nessa linha de raciocínio e na tentativa de deslocar o foco dos relatos de sentimentos de desânimo, decepção, frustração, dos problemas e dos conflitos, os professores em formação foram instigados a transformarem suas reflexões e relatos reativos em reflexões proativas, decisões e ações. Para tanto, algumas perguntas direcionadas à ação passaram a nortear as discussões semanais, como por exemplo: o que você pode fazer para reverter a situação x? O que você pode fazer para mudar o que está lhe incomodando? O que você precisa fazer para realizar o que se propôs a realizar no projeto? Essa intervenção é evidenciada em alguns diários e em uma das atas:

> A partir dos pontos que trouxemos, [a professora-coordenadora] fez as seguintes perguntas: "O que eu faço diante dessa situação?", " O que fazer para superar os desafios enfrentados?" (PeF2, D).

> Mais uma coisa, ela também pediu que nós fizéssemos um relato sobre o que estava nos incomodando nesses dois primeiros meses de projeto e que criássemos uma solução para resolver isso. (Pef7, D).

[7] No original "feedfoward, unlike feedback, deals with future states and deals with anticipatory states. Then the information is returned to the system with the purpose of moving the system to a new level".

> A outra tarefa seria identificar o que está nos incomodando, seja na escola, com o professor da escola, com a coordenação ou qualquer outro ponto, e devemos buscar o potencial que temos para lidar com a situação. (PeF14, D).

> A [professora-coordenadora] pergunta aos bolsistas sobre as dificuldades enfrentadas em cada turma e como poderia ser feito para solucionar tais dificuldades. (PeF13, A).

Outra atividade no bojo das ações voltadas não apenas à proatividade, mas, também, a outros fatores de resiliência como *tenacidade/perseverança, competência pessoal* e *social, atributos pessoais, enfrentamento, regulação de emoções/equanimidade/temperança*) e, portanto, a *aprender a viver* e *aprender a ser* culminou com a apresentação de um videoclipe produzido pela Fundação TED (Tecnologia, Entretenimento e Design) destinada à disseminação de ideias. A apresentação do videoclipe intitulado 'Segredos do Sucesso em 8 palavras' teve o objetivo de instigar a autorreflexão a partir do outro, que nesse caso, eram pessoas bem sucedidas e renomadas. Indubitavelmente os oito elencados no videoclipe – paixão, trabalho duro, prática até tornar-se bom em algo, foco, esforço, ter algo a oferecer, ter ideias boas e persistência – vêm ao encontro do *aprender a fazer*, *aprender a viver* e *aprender a ser*. Alguns diários captam reações ao videoclipe:

> Comecei a pensar nisso quando [professora-coordenadora] passou um vídeo para nós sobre como chegar ao sucesso, e mostrou que precisamos trabalhar muito ainda para sempre pensarmos diferente. (PeF1, D).

> Sobre o vídeo *''What leads to Success'', achei bastante interessante o push*, no sentido de sempre nos exigirmos em, fugindo da acomodação, gostei também do *persist*, não podendo desistir nas primeiras dificuldades. (PeF5, D).

> Achei muito importante a palavra 'garra', porque muitas vezes (na maioria das vezes) *nós enfrentamos momentos difíceis* nessa nossa caminhada como professor. (PeF7, D).

> Na reunião com a coordenadora foi iniciada uma discussão baseada no vídeo "8 secrets of success" no qual Richard St. John cita oito palavras que *fazem toda a diferença quando se tem uma meta e pretende alcançá-la o mais rápido possível*. (PeF8, D).

Cabe abrir parênteses para destacar que alguns diários denunciam percepção quando as ações formativas são voltadas para *o aprender a viver* e *o aprender a ser* professor:

> Achei essa reunião bem pessoal, parecia que era direcionada para mim. (PeF15, D).

> Essa reunião foi totalmente diferente de todas as outras reuniões, me surpreendi muito, porque até o ambiente estava diferente. Maura não estava falando em letramento ou em nós como futuros professores, ela estava falando em nós como pessoas, nosso modo de ser, ver as dificuldades, nossa forma de trabalhar como um grupo. (PeF16, D).

> ...eu percebi que o projeto vai muito além do campo "profissional" (pelo menos para mim) ele parte para um campo emocional/pessoal (não sei como colocar isso em palavras) ele nos afeta de diferentes formas, enquanto ele acrescenta MUITO para a nossa formação. (PeF3, D).

Sabemos que o trabalho com seres humanos é complexo, multifacetado, de longo prazo, não se curvando a prazos de eventos e publicações. Mas conseguimos encontrar no banco de dados indícios de capacidade de enfrentamento e superação.

> Contudo neste projeto, consigo sair da esfera de aluna e começo a ver uma esfera de professor, onde há uma jornada mais cansativa e sem reconhecimento e onde há uma possibilidade de ajudar mais os alunos. (PeF11, D).

> Acho que chegamos a um ponto no projeto em que nos acostumamos com a dinâmica do PIBID, as reuniões e os colégios, e apesar nem todos os problemas e complicações terem sido resolvidos, nós ficamos um pouco acomodados com tudo. (PeF1, D).

> O PIBID também está me ensinando a conviver com essas questões de diferenças, não que eu realmente tenha tido muitos problemas com isso, mas agora estou bem tolerante. (PeF4, D).

> Como a coordenadora nos mostrou, se cada um fosse um tocasse um instrumento, teríamos que entrar em acordo para que nós não tocássemos cada um no seu ritmo, porém nos organizássemos para tocarmos todos em um só ritmo, afinal, nesse projeto todos temos um mesmo objetivo. (PeF14, D).

> A professora pergunta aos bolsistas sobre as dificuldades enfrentadas em cada turma e como poderia ser feito para solucionar tais dificuldades. xxx falou como enfrentou o barulho em sua turma. xxx narrou que fez um discurso de conscientização sobre como eles estavam sendo privilegiados em estar a ali e dividiu a turma para poder trabalhar. xxx falou que convenceu uma aluna que não fazia nada a ser sua auxiliar na hora da atividade, para que ela se sentisse útil e participasse. xxx usou sua estratégia em comover os alunos sobre as dificuldades de crianças que moram no interior. (PeF13, A).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudanças na organização da sociedade têm gerado a necessidade de as pessoas (re)adaptarem-se, aprenderem a tolerar e a viver na diversidade, desenvolvendo conhecimento de si e dos outros além de capacidades de gestão, enfrentamento e superação de conflitos inevitáveis, sobretudo, na vida pessoal e profissional.

Um dos maiores desafios para a educação do século XXI é preparar o educando para a vida em sociedade cada vez mais global, na qual uma ação, outrora, local pode, em frações de segundo, tornar-se global sem priorizar o desenvolvimento pleno do ser humano. Nesse sentido, os pilares do conhecimento – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser* – são visionários e podem influir no desenvolvimento humano individual e coletivo e fornecer "os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele" (DELORS et al., 1996, p. 89).

As ações do PIBID são catalisadoras de saberes experienciais que forjam a identidade docente em construção e podem se coadunar com um projeto de educação efetivamente formador à medida que promovem a construção dos pilares do conhecimento, postulados pela UNESCO e, consequentemente, oportunizem experiência formadora para a gestão de problemas, enfrentamento e superação de adversidades e desafios inerentes ao trabalho docente.

Embora os saberes prescritos nos projetos político pedagógicos de cursos de formação, como, por exemplo, o do curso de Letras-Línguas Estrangeiras, privilegiem saberes da formação profissional pedagógica (educação e estágios), disciplinares (língua, linguística, literatura) e reconheçam o papel dos saberes experienciais decorrentes das experiências vividas nas escolas-campo, oportunizadas por programas como PROLICEN e PIBID, há outros saberes indispensáveis ao profissional da era moderna. Dentre eles a resiliência, que faz parte de outro conjunto de saberes, os saberes atitudinais (COLL, 1986), que se referem ao "como se deve ser", à formação de atitudes e valores, aos pilares *aprender a viver* e a *aprender a ser*, a serem alicerçados na educação escolar. A resiliência tem, portanto, um lugar num projeto de educação para o desenvolvimento pleno do ser humano.

Dado o potencial que professores têm de se tornarem agentes de mudança, urge investir nas capacidades de gestão de conflitos internos e externos e o enfrentamento e superação de adversidades da educação brasileira e da comunidade escolar específica em que atua, que ainda desconhece, resiste e desvaloriza o potencial transformador que a educação pode fazer num projeto de educação empoderador.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSICOLÓGICA AMERICANA. **FYI**: Building your resilience. Disponível em: <http://www.apapracticecentral.org/outreach/building-resilience.aspx>. Acesso em: 8 out. 2014.

BARCELOS, A. M. F. Beliefs and emotions in action logs of future english teachers. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2011. p. 191-214.

CASALI, M. O. Professores e estagiários: um conflito em potencial. **Aedos**, v. 4, n. 11, p. 810-830, 2012.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. São Paulo: Editora Artmed, 1986.

COVEY, S. R. **Os 7 hábitos das pessoas muito eficazes**. 6. ed. São Paulo: Editora Best-Seller, 1989.

DELORS, J. el al. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO do Brasil, 1998.

FAJARDO, I. et al. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 213-224, 2013.

GARCIA, N. R. **Atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar e resiliência em estudantes do ensino fundamental**. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GIMENEZ, T. Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Org.) **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 17-28.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILO, A. et al. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.15-22.

MASTEN, A. S. **Resilience in children exposed to trauma, disaster and war:** global perspectives. Coursera Inc. Disponível em: <https://www.coursera.org/course/resilienceinchildren>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. Resilience in children: Vintage Rutter and beyond. In: SLATER, A.; QUINN, P. (Org.). **Developmental psychology**: revisiting the classic studies. London: Sage, 2012. p. 204-221.

MEDRADO, B. O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial. In: ARNOUX, E. N.; ROCA, M. P. (Org.). **Del español y el portuguès:** lenguas, discurso, enseñanza. João Pessoa: Editora UFPB, 2013. p. 171-196.

MUNIST, M. **Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes**.Washington, DC: OPS/OMS; Fundación Kellogg, 1998.

PESCE, R. P. et al. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 135-143, 2004.

POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D.; KOLLER, S.; YUNES, M. (Org.). **Resiliência e psicologia positiva**: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 19-44.

REIVICH, K.; SHATTÉ, A. **The resilience factor**: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles. Nova York: Broadway Books, 2002.

RUTTER, M. Resilience as a dynamic concept. **Development and Psychopathology**, v. 24, p. 335-344, 2012.

SABBAG, P. Y. **Resiliência**: competência para enfrentar situações extraordinárias na sua vida profissional. São Paulo: Elsevier, 2012.

SOUZA, E. **O conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

WAGNILD, G. M.; YOUNG, H. M. Development and psychometric evaluation of the resilience scale. **Journal of Nursing Measurement,** v. 1, p. 165-178, 1993.

EFEITO BUMERANGUE: AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA UNIVERSIDADE À EDUCAÇÃO BÁSICA

Ormezinda RIBEIRO
Universidade de Brasília

Carmem CAETANO
Universidade de Brasília

RESUMO: Nossa proposta neste texto é apresentar as reflexões e os resultados práticos de uma ação pedagógica que emprega a sala de aula virtual como um contexto educacional para o desenvolvimento do letramento. Para tal, somamos as pesquisas sobre letramento (ROJO, 2009, 2012; BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995; BORTONE; RIBEIRO, 2001) ao trabalho com as tecnologias de educação e às teorias linguísticas e metodológicas sobre produção de textos, com o objetivo de desenvolver reflexões teóricas e práticas sobre as concepções de letramento na escola e nos demais contextos sociais, em uma abordagem sociointeracionista, bem como desenvolver reflexões teóricas e práticas sobre os múltiplos letramentos e letramentos multissemióticos. Ao enfocarmos o letramento, desde sua definição aos novos estudos sobre o tema, em um contexto sociocultural que o agrega como instrumento de poder, considerando suas diferentes vozes, gêneros e identidades, trabalhamos a produção de textos com os pós-graduandos, empregando as ferramentas da plataforma virtual de modo a propiciar novos alcances de letramento também a esses estudiosos que atuam como multiplicadores nos vários níveis de ensino. Os resultados demonstram que a promoção efetiva do letramento ao tempo em que se discute sobre o tema é mais eficaz e atinge todas as comunidades escolares.
PALAVRAS-CHAVE: Leitura; escrita; ensino.

ABSTRACT: Our proposal is to present the reflections and practical results of a pedagogical action that utilizes the virtual classroom as an educational context for literacy development. For this purpose, we combined research about literacy (ROJO, 2009, 2012; BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995; BORTONE; RIBEIRO, 2001), work within educational technology, and linguistic and methodological theories about textual production with the objective of developing theoretical and practical reflections about the conceptions of literacy in schools and in other social contexts, in a socio-interactional approach, as well as developing theoretical and practical reflections about multiple literacies and multi-semiotic literacies. By focusing on literacy, from its definition in new studies about the topic, in a socio-cultural context that aggregates it as an instrument of power, considering its many voices, genders and identities, we worked on textual production with graduate students, using the tools on the virtual platform as a way to also provide new achievements in literacy to these students that act as multipliers within various levels of teaching. The results demonstrate that effective promotion of literacy along topic discussion is more efficient and reaches all school communities.
KEYWORDS: reading; writing; teaching.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Nossa abordagem, nesse texto, está especialmente voltada para a reflexão sobre as questões que envolvem as práticas sociais da leitura e a compreensão dos significados sociais e políticos que subjazem a essas práticas e como a escola pode mediá-la, por meio de ações pedagógicas que empregam a sala de aula virtual.

Dois aspectos tornam-se cruciais nessa reflexão: o cruzamento das diversas concepções de letramento com as práticas escolares de leitura que emergem dessas diferentes concepções, considerando as expressões "alfabetização" e "letramento" como posições diferentes na abordagem teórico-metodológica e não apenas como palavras ora tidas como sinônimas, ora como antônimas e a extensão da pesquisa sobre letramento considerando o trabalho com as tecnologias de educação e as teorias linguísticas e metodológicas sobre produção de textos, com o objetivo de desenvolver reflexões teóricas e práticas sobre as concepções de letramento na escola e nos demais contextos sociais.

Trataremos desse tema em uma abordagem sociointeracionista, com a intenção de desenvolver reflexões teóricas e práticas sobre os múltiplos letramentos e letramentos multissemióticos.

Ao enfocarmos o letramento, desde sua definição aos novos estudos sobre o tema, em um contexto sociocultural que o agrega como instrumento de poder, considerando suas diferentes vozes, gêneros e identidades, apresentamos o trabalho com a produção de textos com os pós-graduandos da Universidade de Brasília, empregando as ferramentas da plataforma virtual de modo a propiciar novos alcances de letramento também a esses estudiosos que atuam como multiplicadores nos vários níveis de ensino.

Não nos restringiremos, todavia, ao embate semântico, mas à relação existente entre o processo de letramento e o ensino de língua da Universidade à Educação Básica.

LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Várias têm sido as discussões a respeito do processo de letramento, seja na prática escolar, opondo-se à concepção tradicional e mecanicista de alfabetização, ou como prática social, comparando-se os usos e funções da escrita e da leitura em sociedades tradicionais e modernas.

Estudos mais recentes, no âmbito da linguística do discurso, trouxeram aportes teóricos bastante lúcidos para a análise dos processos discursivos, a partir da compreensão do caráter ideológico do signo e da imersão do sujeito sócio histórico na cultura e, por conseguinte, na ideologia de seu grupo (BAKHTIN, 1990). Essas análises buscam esclarecer, entre outras questões, que a aprendizagem da língua escrita não é apenas a transcrição da oralidade, mas está associada às atividades discursivas, nas quais os indivíduos estão envolvidos.

Essas reflexões buscam, justamente, melhor definir as competências linguísticas do indivíduo inserido em sociedades complexas, que têm a escrita e a leitura como condição *sine qua non* para sua integração como membro efetivo desse modelo de comunidade. As constantes transformações dessas sociedades exigiram uma redefinição das práticas sociais, que hoje incluem fazer uso constante da leitura e da escrita como condição para a manutenção da cidadania, no sentido pleno da palavra.

Nas sociedades pós-industrializadas, por exemplo, entende-se por alfabetizado aquele indivíduo que apenas aprendeu a ler e a escrever, mas não se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. O letrado, por sua vez, seria aquele que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita, o que, obviamente, alterará seu estado ou condição do ponto de vista social, cultural, político, cognitivo, linguístico e até econômico (SOARES, 1998).

Nas sociedades tecnológicas o domínio da leitura e da escrita adquire *status* privilegiado, uma vez que possibilita plena participação social, pois é por meio da leitura (no seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista e partilha dos bens culturais que esse tipo de sociedade considera como legítimos, podendo exercer, assim, sua cidadania. Dessa forma, o acesso ao mundo da escrita torna-se garantia de sucesso social e o processo histórico assim confirma que o letramento sempre esteve

associado à ideia de poder. Desde a Grécia antiga, as formações ideológicas estavam intimamente ligadas à legitimação de uma norma padrão e aos modelos simbólicos que subjaziam a essa norma. Dessa maneira, os valores culturais das classes dominantes, entre eles a capacidade de leitura e escrita, legitimados por fatores históricos, políticos e ideológicos, constituem a cultura socialmente privilegiada, em oposição às formas discursivas das sociedades tradicionais e ágrafas, baseadas na oralidade e, portanto, centradas na subjetividade.

Nos países pós-industrializados, cujos níveis de analfabetismo chegam a zero, transferiu-se a preocupação com o analfabetismo pelos "níveis de letramento", ou seja, pesquisa-se, hoje, o número de pessoas que evidenciam (ou não) terem incorporado o uso da leitura e da escrita em seu cotidiano e que se apropriaram (ou não) dessas práticas sociais; se houve uma adequada imersão dessas pessoas no mundo da escrita. Daí porque a concepção de letramento veio substituir o termo alfabetização: há uma nova realidade social, na qual não basta ler e escrever, é preciso saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade moderna faz em todo momento. É, portanto, um conceito dado à condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a leitura e a escrita em seu dia-a-dia (SOARES, 1998).

Há interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão sócio-política do letramento. De acordo com a perspectiva progressista e liberal, o letramento é responsável por produzir resultados importantes como o desenvolvimento cognitivo e econômico, a mobilidade social, o progresso profissional e, por conseguinte, a cidadania. Outra perspectiva das relações de letramento e sociedade é a interpretação revolucionária. Segundo Magda Soares (1998, p. 76), Paulo Freire “foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder revolucionário do letramento ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social”.

Para aqueles que criticam a estrutura política das sociedades capitalistas, o letramento é visto como um instrumento de coerção ideológica, uma vez que aprofunda e reforça as desigualdades sociais.

Outra visão mais alargada de letramento distingue letramento econômico (aquele que reforça as estruturas vigentes) e o letramento cultural, relacionado com a possibilidade de transformar a consciência primária em consciência crítica. Nessa perspectiva adotada por nós, o letramento é um direito inalienável a todo indivíduo, independente de suas condições econômicas e sociais.

Para Rojo, um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida social de maneira ética, crítica e democrática. Para tal, é imprescindível que a educação linguística leve em conta os letramentos multissemióticos; os letramentos críticos e protagonistas e os letramentos múltiplos.

Rojo assim se expressa:

> o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Assim, como fenômeno social, o letramento está presente no cotidiano. As pessoas estão cercadas de informações escritas por onde quer que passem, seja nas ruas, em casa, nos mercados, na escola, nos ônibus e em diversos ambientes nos quais circulam. Por essa razão, o letramento se faz necessário para a compreensão desse universo, além de possibilitar uma atuação com mais autonomia diante dele.

Cabe, portanto, à escola potencializar o diálogo multicultural, de forma a trazer para dentro de seus muros as culturas locais e populares e a cultura de massa, somando-as a cultura valorizada, dominante, canônica, para permitir que essa multiplicidade de vozes se intercruzem em um diálogo que ecoe também dos muros escolares.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA

A prática de leitura na escola fracassa justamente pela forma como é operacionalizada, pois conforme destacam Bortone e Ribeiro (2001, p. 66), a leitura do texto é trabalhada linearmente, com a decodificação de conteúdos a serem avaliados. Soma-se a estes fatores, o fato de se reduzir a leitura apenas a textos literários, tornando o processo irreal e particularizado. Dessa maneira, as agências de letramento não contribuem no sentido de explicar os usos e a funções sociais da leitura e da escrita. As diversidades de práticas discursivas que caracterizam as várias modalidades de leitura são, pois, reduzidas às de prestígio na tradição escolar. E quais seriam as condições para que a escola desenvolvesse essas habilidades?

Bortone e Ribeiro (2001, p. 66) afirmam que a primeira condição é uma escolarização real e efetiva. Toda a escola, direção, professores, corpo discente e suas famílias deveriam engajar-se em um amplo projeto de leiturização, que propusesse formas alternativas e produtivas para tornar não só os alunos, como também os professores, (independente de sua área de atuação) cada vez mais proficientes nos diversos tipos de textos. Desse modo, a leitura não se resumiria à decodificação de sons em letras, mas trabalharia as habilidades cognitivas e metacognitivas que incluiriam a capacidade de interpretar ideias, de fazer analogias, de perceber o aspecto polissêmico da língua, seus diversos sentidos, entre eles a ironia, de construir inferências, de combinar conhecimentos prévios com a informação textual, de alterar as previsões iniciais, de refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre as ideias expostas, entre outros.

A segunda condição, segundo Bortone e Ribeiro (2001), é um material de leitura disponível e de qualidade. Como é possível tornar nossos alunos letrados sem uma boa biblioteca, sem a leitura de revistas e jornais, ou seja, sem um ambiente real de letramento? É necessário, portanto, que os alunos tenham acesso constante a bons livros didáticos e paradidáticos, obras técnicas e teóricas, grandes nomes da literatura nacional e mundial, dicionários, enciclopédias, jornais e revistas, além dos diversos tipos de textos socialmente funcionais como: catálogos, receitas, ofícios, relatórios, formulários, cardápios, legislações, entre outros.

De acordo com Matêncio (1994, p. 42), uma perspectiva proficiente de leitura inclui, necessariamente, a construção de hipóteses: “Ao longo da leitura, o leitor possui um grau de previsibilidade sobre o encaminhamento que será dado ao texto, fundamentado tanto em seu conhecimento de textos e de mundo como nas informações fornecidas pelo texto que está sendo lido”.

Essa construção de que fala a autora incide em um aspecto extremamente importante na leitura que designamos como nível inferencial de leitura, que resulta de uma elaboração de pensamento, por meio da formulação de hipóteses aceitas e refeitas.

Dessa forma, a leitura passa a ser vista, então, com um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, conhecimento

de mundo, conhecimentos linguísticos, intencionalidade do autor, e assim por diante. O texto deixa, então, de ser algo pronto e acabado, mas torna-se um processo de construção a ser edificado pelo leitor.

Entre as diversas inferências realizadas pelo leitor no processo de construção do significado da leitura, ressaltamos as inferências pragmático-culturais que se nos apresentam com uma das mais produtivas na construção textual, uma vez que são baseadas em conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e contextos socioculturais. Como cada indivíduo pertence a um grupo social e cultural distinto, as inferências geradas dependerão da experiência prévia de cada um.

Assim, ao se ler o implícito no texto, integram-se os dados à própria experiência de mundo do leitor. A partir dessa compreensão, o professor tornar-se-ia mais sensível e receptivo ao aceitar as inferências que não reproduzissem a ideologia dominante, tornando-se, assim, um educador no sentido mais amplo, ao considerar os discursos dos diversos grupos, levando seus alunos a uma visão mais reflexiva e receptiva da cultura do outro.

A alfabetização vista, portanto, dessa forma ampliada e contínua, deixa de ser apenas uma habilidade mecânica de substituir sons por símbolos gráficos, mas, e, principalmente, possibilita o acesso a um mundo diferente, regido por outras leis que se prendem aos bens simbólicos que acompanham a prática da leitura e da escrita; daí porque é ilusório considerar que a alfabetização restrita, que se finaliza com a decifração da escrita, por si só, garantiria essa possibilidade.

Aos pesquisadores e promotores de ações que levem o aluno a uma leitura proficiente e, consequentemente a uma apropriação significativa da modalidade escrita, interessa, particularmente, repensar e retomar as bases teóricas que contribuem para a formação de um sujeito consciente de sua posição de agente e senhor do texto que lê, ou escreve e não somente um mero locutor.

Muitas vezes, na escola, a leitura do texto, quando não é pretexto para se ensinar gramática normativa, é trabalhada linearmente, com a decodificação de conteúdos a serem avaliados. A escola não contribui no sentido de explicar os usos e funções da escrita, além de não estimular a leitura de maneira conveniente. As diversidades de práticas discursivas que caracterizam as várias formas de leitura são, pois, reduzidas às de prestigio na tradição escolar, ou seja, não há uma preocupação em preparar o aluno para compreender as várias possibilidades de expressão linguística nas suas mais diversas variedades.

Tais práticas não estão voltadas para a concretização de um pressuposto geral básico que é o da articulação entre função social da leitura e o papel da escola na formação do leitor. No lugar de se trabalhar a produção de sentido, a crítica, a interação, dá-se espaço apenas à autoridade da voz do professor que perpetua a escola como o lugar privilegiado do repasse do conhecimento, compelindo o aluno a escutar, copiar e reproduzir.

Todavia, ajudar o aluno a desvendar o mundo por meio da leitura é proporcionar o desenvolvimento de sua consciência metacognitiva, o que o tornaria, além de alfabetizado, letrado. Para desencadear esse processo, é mister que a leitura seja para o aluno um processo coerente. A coerência resulta de uma conexão conceitual cognitiva entre os elementos do texto e seu receptor, ou seja, entre a escolha linguística e a intenção do autor que será facilmente compreendida à medida que se compreende como se dá o processo de formatação do pensamento na língua e essa correlação só será possível se também o ensino de gramática estiver voltado para este objetivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais[1], destinados a ser um instrumento de apoio pedagógico e a instigar a reflexão sobre a prática educativa no ensino da Língua Portuguesa, ao tratar da questão da alfabetização e ensino da língua, trazem metaforicamente a figura de um foguete em dois estágios para se referirem à forma corrente de se pensar essa área. O

[1] Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa, p. 32-35.

primeiro estágio associado à nave quando se solta da Terra, no terreno do ensino de língua, equivale à alfabetização. É previsto para durar em geral um ano, durante o qual o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita e algumas convenções ortográficas do português, para que os alunos possam ler e escrever, e capacitar-se para o próximo estágio, o do foguete pronto para navegar no espaço. O ensino da língua propriamente dito seria desenvolvido por meio de exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais.

Há que se rever essa metodologia, pois os conhecimentos atuais apontam para uma necessidade de repensar sobre essas teorias e práticas tão enraizadas que para alguns professores são tidas como únicas e insubstituíveis.

De um modo geral as práticas sedimentadas em um segmento social são difundidas e defendidas por um grupo tido como especialista no assunto e asseguradas por outro grupo que a referenda, muitas vezes sem o domínio conceitual pertinente, mas pautando-se no senso comum. Nesse caso pode-se dizer que a instituição escola difunde uma prática e a instituição família garante a sua cristalização.

Em se tratando de uma prática social, o domínio da modalidade escrita de uma língua não pode se ater à linguagem como um conteúdo em si, tão somente para melhorar a qualidade de produção linguística, como a gramática ensinada de forma descontextualizada. A questão também não se restringe ao fato de ensinar ou não a gramática, mas como e para quê ensiná-la.

Essa reflexão destacada nos PCN é discutida por Ribeiro (2002, 141-157), que considera fundamental atentar para alguns aspectos, na tentativa de entender a relação existente entre o processo de letramento e o ensino de língua na escola.

A concepção de linguagem é de especial importância na própria constituição do objeto de estudo. Se a linguagem for considerada como um sistema fechado, teremos uma teoria gramatical baseada em aspectos exclusivamente linguísticos, ou seja, puramente formais. Se por outro lado a linguagem for concebida a partir de seu uso social, na interação, cuja concepção de apropriação de linguagem é social e os sujeitos da linguagem estão mergulhados no social que os envolve, a teoria da gramática considerará como elementos constitutivos do próprio ensino os papéis do sujeito no processo de ensino.

O objetivo também é extremamente significativo. O que se pretende com o ensino da gramática? Em que nível se situa: no plano de atuação social ou de atividades específicas? O que se espera? Possibilitar a reflexão, o surgimento do novo, do que é oculto pela ideologia dominante, pela história, ou repetir os velhos modelos? Em termos de tarefas específicas, pretende-se ensinar a gramática para simplesmente apresentar a metalinguagem, escrever bem nos moldes clássicos, ou permitir a reflexão e a livre articulação da língua, promovendo e estimulando a competência comunicativa do aluno?

O tipo de público certamente implicará a diferenciação da orientação do processo de ensino. Ensinar gramática para um graduando em Letras não é o mesmo que ensinar gramática para um aluno em processo de alfabetização, nem tampouco o mesmo que ensinar Português para estrangeiros ou para acadêmicos de cursos diversos.

A maneira como encaramos nosso objeto de estudo interfere no modo como lidamos com ele, portanto, é fundamental que façamos alguns questionamentos. Assim, começaremos indagando: o que é ler? A família do educando compreende o sentido de leitura tal como a escola a qual confia a educação de seu filho? De que forma e quando se pode considerar uma pessoa letrada em vez de alfabetizada e, principalmente, qual a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado?

Uma pessoa pode ser considerada alfabetizada se aprendeu a ler e escrever, mas não se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Aquele que decodifica o sinal gráfico, que reconhece as letras, as copia de forma legível, pronuncia os sons que elas representam, mas não saem desse nível de compreensão. Não são capazes de ''traduzir'' em outras palavras aquilo que ''leram'' ou ''escreveram''. Letrada é aquela que se

envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita, alterando seu estado ou condição do ponto de vista social, cultural, político, cognitivo, linguístico e até econômico. O letrado não somente decodifica os sinais gráficos, mas é capaz de associar a eles situações específicas de um determinado grupo social nos momentos distintos de sua história, em dada situação de interação verbal.

Assim, o letramento pode ser entendido como resultado da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico. Ter o domínio da linguagem escrita de uma língua não é somente aprender as palavras, familiarizar-se com seus sons e aspectos gráficos, mas apropriar-se de seus significados culturais e a partir deles entender como as pessoas de seu meio social compreendem e interpretam a realidade.

Portanto, ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado. Embora se associe letra a alfabeto e, consequentemente, surja a ideia de que alfabetizar é conhecer as letras, a diferença conceitual é bastante significativa.

Indivíduos há que reconhecem as letras, pronunciam suas combinações, que se apresentam em forma de palavras, frases e até em forma de texto, assinam seus nomes, copiam outros textos, mas não compreendem o exercício que realizaram. Isso é facilmente perceptível nas crianças em fase de ''alfabetização''. Elas, embora sejam falantes da língua na qual estão se alfabetizando, apresentam uma habilidade em copiar o que está escrito no livro ou no quadro de giz, repetem de forma mecânica a combinação de sons representados pelas letras, mas não estabelecem, em princípio, a relação simbólica que há entre essa combinação sons/letras e a realidade.

Em outras palavras, a aprendizagem da língua escrita não é apenas a transcrição da oralidade, mas está associada às atividades discursivas, nas quais os indivíduos estão envolvidos.

Se viajarmos na História, vamos perceber que o grande divisor de águas para a Humanidade foi exatamente a apropriação da escrita. Caminhando no tempo constataremos que as grandes revoluções se fizeram a partir das letras, da ''luz'' que elas trouxeram ao mundo, em oposição às ''trevas'', representadas pela ausência de leitura, pela não apropriação da cultura, depositada nos livros e patrimônio sólido e bem guardado daqueles que, coincidentemente, detinham o poder. Aproximando-nos dos tempos atuais reconhecemos que a história não mudou. Aquele que detém o poder de comunicação, aquele que de fato lê e escreve, detém também o poder sobre os demais. Em um mundo carregado de símbolos, no qual a palavra é o elemento de poder, não se pode fechar os olhos para essa questão. Quem lê se sobressai aos demais. O grande marco divisor ainda é a escrita. Quer seja sobre o papel ou cristal líquido.

A leitura é, mais do que antes, a chave para a ascensão social. A própria transformação da sociedade exigiu uma redefinição das práticas sociais, que hoje incluem fazer uso constante da leitura e da escrita como condição para ser um cidadão no sentido pleno da palavra. Por isso, em nossa sociedade, hoje, é comum, por exemplo, crianças ainda ágrafas já serem letradas, pois estão rodeadas de material escrito e já percebem seu uso e sua função, já adentraram, portanto, ao mundo do letramento.

Esse fato nos leva a compreender a diferença conceitual entre letramento e alfabetização. Nossas crianças, devido à grande exposição à leitura do universo no qual estão inseridas, ao contato com as múltiplas possibilidades de leitura, embora entrem na escola sem saber ler e escrever, já são crianças, de certa forma, letradas.

Ao incorporar esse novo conceito no nosso vocabulário educacional, começamos a compreender, como educadores, que nossa questão não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é muito mais do que isto, é possibilitar a plena participação social a partir das práticas sociais da leitura e da escrita que deverão ser desenvolvidas cotidianamente.

De um modo geral, a escola trabalha com diferentes práticas de leitura. Pela sua própria função e especificidade, essas práticas diferem de outras práticas de leitura no campo

social, já que não se trata somente de uma necessidade da vida coletiva, mas têm como objetivo explícito a formação de leitores. Todavia, essa especificidade da leitura escolar não a desvincula do campo social mais amplo, pois a leitura só tem sentido como uma prática social porque é parte de uma cadeia de significação, conforme postula Bakhtin (1990, p. 58).

Se, por um lado, a escola objetiva a formação do sujeito, o que implica todo um leque de intencionalidades para formar leitores em potencial, por outro, é imprescindível a busca de resgatar as funções e usos sociais da leitura, que vão garantir que esse leitor alcance seus objetivos e processos no uso da leitura.

Contudo, no espaço de sala de aula, onde as experiências de leitura deveriam se aprofundar, a ênfase recai no processo de sistematização da leitura, quase que em detrimento das outras possibilidades, e os responsáveis pelo processo de letramento, ou leiturização acabam empregando como pretextos textos e fragmentos de textos retirados quase que exclusivamente de livros didáticos e propondo uma leitura destinada unicamente a desenvolver ou avaliar conhecimentos linguísticos, no sentido restrito.

Nesse caso percebemos que a concepção de linguagem que subjaz a esse trabalho é, quase sempre, a de linguagem como expressão do pensamento, ou como instrumento de comunicação, em que o sentido está dado pelo signo linguístico, desvinculado de suas condições de produção e de seus usos e funções reais. Não importam as estratégias, ou os veículos materiais, a revista, o jornal são trabalhados na mesma lógica que os textos didáticos, ou os livros de literatura. Dá-se ênfase apenas na capacidade de verbalização da leitura. Suas possibilidades sociais não são trabalhadas ou discutidas, uma vez que a professora, apesar de ciente delas, não encontrou formas de incorporação desse suporte que sejam diferentes daquelas historicamente escolarizadas.

A família, engajada nesse processo, não poderá deixar de fazer a sua parte, tão importante quanto a da escola. Muitas vezes, no afã de cumprir o seu papel de cooperadores, pais e mães, desconhecendo alguns aspectos conceituais do processo de letramento, atuam num sentido contrário ao da escola que pretende mais do que alfabetizar, tornar seu aluno letrado.

Reportando-se ao exemplo que tiveram de aprendizagem, acentuam o papel do ensino no modelo prescritivo e cobram, não raras vezes, a aplicação de regras, o ensino da terminologia gramatical, o ''tomar a leitura de cor'', quando reclamam que a escola ''não está ensinando nada'', que ''em seu tempo não era assim''.

Esse ciclo de compreensão da leitura como habilidade a ser treinada pelo aprendiz não-leitor, que é a todo o momento avaliada, empregando-se nas atividades de leitura, o texto como pretexto para a própria avaliação da fluência, entonação, rapidez, cujo leitor se mantém passivo diante do texto, restringindo-se a habilidades que precisam de treino e avaliações constantes, é completado ao ser repassado para a família e se constitui uma das característica marcantes da leitura no espaço escolar, num processo histórico de escolarização do letramento e, segundo Cook-Gumperz (1991, p.54), foi redefinido dentro do contexto de escolarização e transformando-se naquilo que agora chamamos de letramento escolar, isto é, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através de desempenhos em testes.

Acostumada a esse tipo de ensino, a família nem sempre se dá conta de que a própria sociedade mudou e, consequentemente, as demandas são outras. O que muitos não percebem é que não foi só o perfil da sociedade que mudou, as crianças entregues à escola também mudaram. Não são como seus pais, ou avós, ou pelo menos, não vivem imersas na mesma sociedade que seus genitores. Já dissemos que a escola recebe em seu seio crianças que têm contato intenso com o mundo dos sinais, das letras, da informação. São, portanto, iniciadas no letramento, falta sistematizar esse processo, papel atribuído à escola.

Nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois é impossível que seus integrantes não participem de alguma forma das práticas sociais e

culturais no ambiente em que estão inseridos. Essas crianças já são falantes da língua na qual serão alfabetizadas, não lhes será ensinada, nesse caso, a língua, mas uma variante dessa língua. A variante culta, dita padrão. O papel da escola é o de propiciar à criança a aquisição de uma nova modalidade da língua: a escrita. A sua competência está circunscrita à habilidade de apresentar de modo eficiente a transposição da modalidade oral para a modalidade escrita, de forma que o educando perceba suas correlações e diferenças, dada a natureza de cada uma e, assim, possa se expressar com proficiência nas diversas situações discursivas que a sociedade lhe impõe.

Para as crianças, por um lado, a preocupação com o desempenho escolar restringe, ao invés de ampliar, suas possibilidades de leitura. Os livros comprados pelos pais, em sua maioria, são livros didáticos, cujos textos se prestam, na maior parte das vezes, para se avaliar a capacidade de oralização da leitura feita pelas crianças, o que demonstra a apropriação pelos pais da concepção de leitura veiculada pela escola.

Fica a cargo da escola a seleção dos livros de leitura que as crianças irão ler. A ênfase, nesse caso, também recai na concepção de que é preciso aprender a ler para só então fazê-lo. Nesse processo, são geralmente as mães que ajudam seus filhos nas atividades escolares. Algumas mães, pela curta trajetória escolar, mostram-se inseguras nessa tarefa, sentindo-se quase incapazes de ajudar seus filhos.

Essa posição sobre a leitura, que a escola adota e a família assume, é de certa forma cristalizada pelo próprio fetiche do livro de literatura, que se tornou tanto o simulacro da escola, por ensinar sempre uma atitude ou um saber à criança; e conformou-se em atuar como um instrumento do ensino, ao ser introduzido na sala de aula na forma simulada de livro didático.

Segundo Zilberman (1990, p. 100), o livro infantil, mesmo antes de entrar para a seleção da escola, sempre teve uma postura pedagógica para inculcação de valores e normas do mundo adulto, e sempre apresentou uma forte ligação com os textos educativos. Na sala de aula, a ação pedagógica privilegia resquícios da concepção teórica da deficiência cultural em que os alunos são considerados não-leitores, alegando-se a falta do hábito de leitura em suas famílias para justificar a ênfase na sistematização da leitura e a limitação da leitura como prática social a outros momentos e espaços. Essa perspectiva é comum em processos iniciais de alfabetização na escola, em que, primeiro, aprende-se a ler para, só então, efetivamente ler.

O inusitado é que os alunos não estão em um processo inicial de alfabetização. Quando, então, eles poderão apropriar-se das leituras, com a possibilidade de, como leitores, produzir sentido a partir do texto, levando em consideração seus conhecimentos lingüísticos e de mundo e contextualizando sua leitura em função de objetivos pessoais ou de necessidades sociais?

Levando-se em consideração a diversidade cultural, pouco se tem feito, na escola, no sentido de desvelar as práticas socioculturais de relação com a escrita dos diferentes grupos sociais que compõem essa diversidade.

Na relação família e escola, a família legitima o discurso escolar, buscando adequar as práticas culturais familiares às praticas escolares. Castanheira (1991) já havia constatado que uma preparação para a alfabetização escolar, antes mesmo que a criança entre na escola. A grande importância que essas famílias atribuíam à escola era quase unânime. Por isso, na leitura para as crianças predomina a concepção escolar. Os pais compram livros didáticos e avaliam o desempenho da criança na oralização da leitura. Embora as crianças tenham acesso a revistas em quadrinhos, alguns até vídeos, os livros de literatura encontrados na família são aqueles emprestados pela escola, por meio do Projeto Leia Brasil ou pela iniciativa pessoal da professora. A importância da escola como mediação cultural, desse modo, apresenta-se como fundamental na formação desses leitores. É preciso, no entanto, por um lado, conhecer as práticas, possibilidades e potencialidades de leitura com as quais a criança interage em seu meio familiar e social e, por outro lado, ampliar as práticas de leitura da escola. Dessa forma,

as crianças poderão reconhecer algumas práticas com as quais têm alguma familiaridade e conhecer aquelas que não fazem parte de seu meio, incluindo a leitura virtual, uma prática cada vez mais cotidiana nas sociedades letradas.

Feitas essas reflexões, passaremos a apresentar um trabalho realizado em uma disciplina Letramento como Prática Social, ofertada a 23 alunos da Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Essa disciplina tem como proposta desenvolver reflexões teóricas e práticas sobre as concepções de letramento na escola e nos demais contextos sociais, bem como desenvolver reflexões teóricas e práticas sobre o ensino em uma perspectiva de letramento e em uma abordagem sociointeracionista e sobre os múltiplos letramentos e letramentos multissemióticos.

Nessa perspectiva os professores responsáveis pela disciplina propuseram atividades na Plataforma Moodle com vistas a ampliar a reflexão iniciada em classe. Assim, empregaram as ferramentas disponíveis em um ambiente virtual de aprendizagem, somadas aos debates e reflexões proporcionadas pelas dinâmicas das aulas presenciais, com o objetivo de desenvolver reflexões teóricas e práticas sobre as concepções de letramento na escola e nos demais contextos sociais, de modo a propiciar novos alcances de letramento também a esses estudiosos que atuam como multiplicadores nos vários níveis de ensino.

Destacamos, a título de exemplo, a atividade realizada com a exibição de "Vida Maria" um curta-metragem em 3D, lançado no ano de 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos. Esse curta de animação, ambientado no Ceará faz, em seus oito minutos de exibição, com que os elementos multissemióticos extrapolem a dimensão do vídeo e promovam a interação entre as teorias sobre letramento, vivências pessoais e as práticas pedagógicas para instaurar o que chamamos de "Efeito Bumerangue". Em outras palavras: a reflexão, ação, reflexão que reativam os chamados *frames,* no sentido cunhado por Filmore 1982.

Assim, esses pós-graduandos chamados ao debate, não somente na sua perspectivas de reflexao, mas, sobretudo, para provocar uma mudança de postura frente ao trabalho pedagógico, trouxeram as suas experiências significativas sobre o trabalho com o letramento.

ALGUNS RESULTADOS PROVISÓRIOS

Os resultados demonstram que a promoção efetiva do letramento ao tempo em que se discute sobre o tema é mais eficaz e atinge todas as comunidades escolares.

Como exemplo, transcrevemos a proposta apresentada por um dos alunos e partilhada em um dos fóruns virtuais, explicando que a atividade foi realizada a partir da reflexão provocada pelo tema tratado no curta exibido e largamente discutido na sala de aula virtual.

Trata-se de uma aula de campo guiada, utilizando-se de textos verbais (orais e escritos) e não verbais (pintura/obra de arte contemporânea – formatos, cores, estilos, molduras). A visita foi realizada no Museu da E-MAC/UFG, na cidade de Goiânia-Goiás.

> **Etapa 1:** Os alunos foram convidados a visitarem uma exposição de autores contemporâneos. Eles receberam orientações sobre a aula de campo, participação e as propostas das atividades em sala de aula. Foi proposto que observassem atentamente as pinturas dos quadros e as informações escritas sobre os autores e suas obras e também as informações repassadas pelo guia. Além disso, deveriam anotar os dados da pintura e do autor que mais gostaram.
> **Etapa 2:** Os alunos foram convidados a irem ao laboratório de informática da escola para realizar uma pesquisa sobre o autor e a obra que mais os impressionaram. Em seguida, foi proposta a elaboração de um texto descritivo-argumentativo sobre a contextualização da obra e do autor, escolhidos segundo critérios de apreciação e interesse individuais. Propôs-se também a realização de uma pintura, em parceria com

o professor de artes visuais, objetivando a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento.

Etapa 3: Revisão e reescrita dos textos.

Etapa 4: Realização de exposição dos textos escritos e não escritos. Exploraram-se ainda os textos orais, pois os alunos, neste momento, autores de textos escritos, falados e das imagens realizaram apresentação e explicação de seu material, e ainda eram convidados a autografar materiais aos outros colegas, funcionários e professores.

Segundo o relato da pós-graduanda, responsável pela aplicação da proposta, após a realização dessa proposta, os alunos apresentaram aprendizagens significativas e satisfatórias, possibilitando uma notável melhoria da autoestima, em relação às suas habilidades linguísticas, artísticas e interpessoais. Ela destaca que novos horizontes se abriram para eles, pois puderam visualizar que estudar língua portuguesa não se restringe somente em ensino de regras e normas e temáticas descontextualizadas de sua realidade, mas vislumbrar, explorar e vivenciar novas experiências, novas possibilidades e novos mundos, isto é, visualizar e empregar as funções sociais do aprendizado adquirido em sala de aula.

Assim, ela conclui que é de suma relevância que a escola e professor trabalhem a língua-materna em todas as suas dimensões, sendo que é através do conhecimento, domínio e autonomia das competências e habilidades sobre os diversos tipos, formatos, apresentações de textos e gêneros textuais/discursivos, que as pessoas podem se comunicar, tornar-se críticas, reflexíveis, sensíveis, defender suas opiniões e direitos, produzir conhecimento e saberes, exercendo assim sua plena cidadania.

À guisa de um conclusão também provisória, considerando que o letramento no sentido que propomos, como Efeito Bumerangue, situa-se na provisoriedade das ações que o desencadeiam, num movimento contínuo, trazemos o depoimento da aluna Ester Ferreira, registrado no Fórum sobre multiletramentos e o desenvolvimento de competências na formação de professores.

> Olá, Colegas e Profª Aya, ao final dos apontamentos de algumas competências, trago uma síntese de minha experiência como filha de uma geração de Vidas Maria, espero que possa servir de reflexão.
> De acordo com Dias (2014), as práticas atuais possuem sua origem e influências nas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, advindas da era do ciberespaço. Com isso, o professor contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver real e on-line. Acima de tudo precisa interpretar textos multimodais e perceber lacunas, silêncios e tendenciosidade, ou seja, desenvolver o seu letramento crítico. Vale salientar que todo e qualquer texto é produzido sob o ponto de vista de quem o cria e dos interesses sociais, econômicos e culturais que representa. Nenhum texto é neutro. Os textos sempre são fontes de poder. Se, por um lado, as mensagens não são neutras do ponto de vista de quem as produz, por outro lado, a compreensão delas é sempre influenciada pelas pessoas que as leem, ouvem e acabam sendo empregadas de acordo com os valores, pontos de vista sociais e culturais e crenças durante o processo de construção do significado. Isto significa que o letramento subjaz o processo de compreensão e produção de textos.
> Antigamente as informações chegavam aos alunos por meio do escrito de livros didáticos, de textos mimeografados ou xerocopiados e, às vezes, de revistas e jornais, exigindo por parte do aluno o domínio das habilidades de leitura. Na sociedade pós-moderna existem outros recursos que possibilitam o acesso às informações de uma forma mais rápida e prática, principalmente com a chegada da Era Digital.
> De acordo com Oliveira (2010), o professor precisa levar em consideração os elementos cognitivos relacionados aos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos de seus alunos no planejamento e condução das aulas que envolvem leitura, interpretação e produção de textos. Além disso, a função mediadora que o professor possui no desenvolvimento dessas competências dos estudantes é muito importante. Como mediador, cabe ao professor a tarefa de orientar seus alunos a dominarem estratégias de leituras que sejam úteis nos atos de interpretação de qualquer tipo de texto: gráficos, mapas, fórmulas, notícias, textos informativos, imagens, propagandas, dentre outros.
> Além de estar preparado de acordo com as demandas e exigências atuais, o professor precisa pensar nas realidades locais e necessidades de seus alunos. Contextualizando com vídeo "Vida Maria", somente o preparo técnico do professor não é suficiente para manter os alunos na escola, pois as pessoas tendem a priorizar as necessidades básicas à sobrevivência, como alimentação, procriação.

> Embora as políticas educacionais brasileiras tenham obtido grandes avanços nos últimos anos, visando proporcionar educação para todos e todas, os índices de evasão escolar ainda continuam altos, além disso, há um índice alarmante de fracasso escolar, as pessoas são escolarizadas, mas não se tornam letradas, apresentando grandes lacunas nas habilidades de leitura, interpretação e produção de textos.
> Tendo vindo de uma geração de Vidas Maria, por parte materna, senti na própria pele os desafios para romper as barreiras e conseguir estudar. De uma família de seis filhos, sou a única que tem longevidade nos estudos. Em casa, deparava-me com a resistência familiar, para que eu ficasse em casa e ajudasse nos afazeres domésticos, meu pai sempre me dizia "escola não enche barriga de ninguém, vai ajudar sua mãe". Então, eu, desde os 7 anos de idade, fazia negociações, nem sempre meu pai aceitava, às vezes, quando insistia, era castigada com surras.
> Levantava cedo (3 horas da madrugada) e buscava água no rio, lavava as vasilhas, fazia comida para meu pai levar para roça e para eu e meus irmãos levarmos para o lanche na escola. Infelizmente, meus irmãos não concluíram nem a primeira fase do ensino fundamental. Até onde foi possível, eu os incentivei e ajudei a estudar, mas eles não conseguiram fazer os sacrifícios que eu estava disposta a fazer.
> Na escola, enfrentava mais dificuldades, era excluída, pois andava descalça e me vestia com roupas velhas e remendadas e levava meu material em 'capangas', era motivo de constantes piadas. Além disso, por mais que me esforçasse, não era boa em matemática, era penalizada com castigos cruéis por causa da tabuada, um tal de 'noves fora', que até hoje não sei o que era. Sentia que a professora não simpatizava comigo, não me dava atenção e sempre me expunha ao ridículo.
> Meus pais nunca souberam do que acontecia na escola, pois eu temia que eles me tirassem de lá. E esse era o único lugar que seu tinha condições de frequentar, não tinha outras escolas por perto. Isto seria um golpe muito duro para minha. Eu estava decidida a estudar e enfrentar todos os obstáculos. Eu tinha todos os motivos do mundo para desistir de estudar, mas este era meu sonho e eu estava decidida a lutar para que ele se tornasse realidade!
> Hoje enquanto professora de ensino básico e superior encontro várias Vidas Maria em minhas salas. Minha experiência me tornou muito sensível à questão educacional, sempre que posso auxilio meus alunos a prosseguirem seus estudos, pois, de acordo com Miguel Arroyo (2010), em pleno século XXI a escola é excludente, e ainda não está preparada para receber e educar aos filhos da classe trabalhadora, camponeses, indígenas, quilombolas. As políticas educacionais dão condições para o aluno ingressar nos estudos, mas não existem condições para que ele se mantenha. Muitas vezes, os alunos faltam às aulas, pois não têm dinheiro para pagar a passagem ou para comprar um lanche.

PALAVRAS FINAIS

Nossa abordagem, nesse texto, volta-se especialmente para as questões que envolvem as práticas sociais da leitura e a compreensão dos significados sociais e políticos que subjazem a essas práticas e como a escola pode mediá-la na medida em que desenvolve sua organização do trabalho pedagógico de forma consciente e crítica. Dois aspectos tornaram-se cruciais nessa reflexão: o tempo e o espaço no cruzamento das diversas concepções de práticas pedagógicas com práticas escolares de leitura que emergem das diferentes concepções de letramento.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, já dizia Paulo Freire, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 1988). A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto e mais do que isso, implica uma vivência efetiva na qual todos os sentidos são estimulados, aguçados, buscados no baú da memória, fazendo com que as experiências mais remotas venham à tona e a partir de uma compreensão crítica da importância do ato de ler, como um bumerangue retorne ao alvo para constituir o leitor e o provocador de leituras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BORTONE, M. E.; RIBEIRO, O. M. Letramento e leiturização. **Anais do IX e X Seminários da Universidade de Uberaba**. Uberaba: Editora Universidade de Uberaba, 2001. p. 65-67.

CASTANHEIRA, M. L. **Entrada na escola, saída da escrita**. 1991. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Belo Horizonte, Universidade Fderal de Minas Gerais, 1991.

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FILLMORE. C. "Frame semantics". In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (Ed.). **Linguistics in the morning calm**. Soeul: Hanshin, 1982. p. 111-137.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Leitura produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

RIBEIRO, O. M. O papel da gramática na escola ou por que nossos alunos não sabem português. **Revista Athos & Ethos**, v. 2, p. 255-324, 2002.

SOARES, M. **Letramento**. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZILBERMAN, R. Literatura Infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBEMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

RIBEIRO, O. M. **Janelas na construção da leitura.** Uberaba: Vitória, 2006.

_____. Por uma engenharia da leitura. Construindo trajetórias para a leiturização. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 6, n. 2, p. 107-148, 2003.

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM VISTAS AO LETRAMENTO MULTIMODAL

Carla Cristina de SOUZA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

RESUMO: O ensino de leitura deve contribuir para a formação de indivíduos questionadores e autônomos, capazes de fazer uso das linguagens verbal e visual como prática social (PCN, 1998). Entretanto, os professores encontram poucas referências de como isso pode ser feito. O objetivo deste trabalho é mostrar como construir atividades de leitura crítica de textos multimodais utilizando o ferramental teórico oferecido pela Linguística Sistêmico-Funcional. Para investigar as escolhas linguísticas e imagéticas, bem como sua relação na construção de significados que serão negociados com o leitor, um anúncio publicitário foi analisado com base na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) e no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). A partir dos dados levantados, foram desenvolvidos exemplos de atividades pedagógicas que partem do reconhecimento do gênero e levam em conta a progressão do conteúdo (RAMOS, 2004) e a construção conjunta do conhecimento (BAMBIRRA, 2007; OLIVEIRA, 2006). A análise do texto revela uma congruência entre linguagem e imagem na mensagem veiculada para persuadir o leitor e as atividades propostas mostram caminhos possíveis para abordar esses resultados e promover o letramento multimodal nas aulas de inglês.
PALAVRAS CHAVE: elaboração de material didático; avaliatividade; letramento multimodal.

ABSTRACT: The teaching of reading must contribute to the formation of questioning and autonomous individuals, who are able to make use of verbal and visual languages as social practice (PCN 1998). However, teachers find few references about how it could be done. The aim of this work is to show how to create activities to foster the critical reading of multimodal texts based on Systemic Functional Linguistics. In order to investigate the linguistic and visual choices, as well as their relation in the construction of meanings, Kress and van Leeuwen's Grammar of Visual Design (2006) and the Appraisal System (MARTIN;WHITE, 2005) were used to analyze an advertisement. The analysis was used to develop examples of pedagogical activities, which include the recognition of the genre and consider the progression of the content (RAMOS, 2004) and the joint construction of knowledge (BAMBIRRA, 2007; OLIVEIRA, 2006). The results indicate the congruence of messages conveyed by both visual and linguistic resources to persuade the reader. Besides, the activities show a possible way to approach the results and promote multimodal literacy in English classes.
KEYWORDS: material elaboration; Appraisal System; multimodal literacy.

INTRODUÇÃO

Sabendo que as mensagens veiculadas pela mídia refletem, constroem e mantêm ideologias, é imprescindível que a escola promova o debate de temas veiculados pelos meios de comunicação a fim de desenvolver o letramento de seus alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Tal necessidade foi assinalada em documento oficial para a educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que preveem uma recolocação do papel da instituição escolar, numa perspectiva que contemple o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, bem como a sua autonomia ao lidar com os diversos discursos em diferentes contextos. Entretanto, se observa a dificuldade dos professores em lidar com textos multimodais de forma que as aulas contemplem a leitura crítica em língua estrangeira e a integração de escrita e imagem na produção de sentidos (ALMEIDA, 2008; OLIVEIRA, 2006; SILVA, 2008). Portanto, a formação docente deve

contemplar a multimodalidade, preparando esses futuros professores para lidar com os diversos recursos semióticos presentes nos textos (FERRAZ, J., 2011).

Visando trazer uma contribuição para o ensino de inglês, proponho-me a analisar um exemplo de gênero multimodal: o anúncio publicitário. Os anúncios publicitários utilizam as linguagens verbal e visual para envolver o leitor. Contudo, neste gênero, a tentativa de convencimento se torna ainda mais evidente, já que nele são utilizadas estratégias específicas de persuasão através da disseminação de aspectos ideológicos que ao mesmo tempo refletem e produzem a nossa sociedade (PEREZ, 2004, p. 106). O uso de anúncios em sala de aula pode contribuir para o entendimento de como esses textos são construídos para influenciar seus leitores e conscientizar os alunos sobre como as peças publicitárias podem manipular e moldar o comportamento das pessoas, preparando-os para avaliar melhor o que está sendo oferecido, com um olhar mais crítico. Assim, os objetivos deste trabalho são:

1. Analisar a linguagem verbal usando ferramentais teóricos oferecidos pela Linguística Sistêmico-Funcional e os elementos constitutivos das imagens com base na Gramática do Design Visual de Kress & van Leeuwen;
2. Comparar e contrastar os sentidos construídos pelas linguagens verbal e visual e discutir os efeitos das escolhas linguísticas e semióticas nas mensagens veiculadas pelos textos;
3. Mostrar atividades que exemplificam meios de explorar o texto criticamente nas aulas de LE a partir das análises.

Para o exame do gênero anúncio publicitário, foi escolhida a propaganda do batom Colour Riche da L'oréal (*Vogue Magazine*, April 2009). Primeiramente, será destacada na imagem a presença de categorias das *metafunções interpessoal*, *ideacional* (representacional) e *textual* (*composicional*) com base na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen e então serão identificadas as instâncias de *Avaliatividade* (*Atitude* e *Gradação*) no texto. Finalmente, serão indicadas algumas atividades para explorar esse texto criticamente em sala de aula.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

É importante ressaltar que apesar dos alunos terem algum conhecimento implícito sobre a multimodalidade (NASCIMENTO et al., 2011, p. 532), ele não é suficiente para que eles leiam esses textos criticamente. É necessário que a escola traga a discussão sobre como os recursos semióticos são selecionados e organizados nesses textos a partir de certos valores e ideologias. Para isso, os professores precisam de "critérios analíticos que requerem uma metalinguagem e extraposição" (ROJO, 2012, p. 28). O Sistema de Avaliatividade e a Gramática do Design Visual, ambas com base na Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), oferecem tais critérios.

Para a LSF, a língua é um sistema de escolhas à disposição do usuário e as condições e o contexto de produção e a interação dos participantes no evento comunicativo influenciam na construção de significados dos textos. Para estudar os sistemas internos da linguagem sob o foco das funções sociais, Halliday (2004) descreve três metafunções da linguagem: *Ideacional* (representação de experiências e do o mundo), *Interpessoal*, (interação dos participantes no discurso) e *Textual*,(construção de um texto em um todo coerente, constituindo e ligando esse texto a contextos situacionais). Tais metafunções são observadas tanto na linguagem visual como na verbal.

Categorias para análise do visual

A gramática visual de Kress e Van Leeuwen (2006) presta-se a atender a necessidade de fornecer os instrumentos para a análise das imagens e discussão de seus possíveis significados. Essa proposta segue a perspectiva hallidayana, mas nomeia as três metafunções de forma diferente: as metafunções *Textual*, *Ideacional* e *Interpessoal* são chamadas de *Composicional*, *Ideacional* e *Interpessoal* respectivamente. Vamos observar as categorias no quadro 1:

Quadro 1: Categorias de análise das imagens (Adaptado de KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

IMAGEM		
Metafunção *Composicional*	SALIÊNCIA	Forma que os elementos visuais são enfatizados na imagem com o objetivo de chamar a atenção do leitor
	MOLDURA	Linhas divisórias que agregam alguns elementos da composição (dando a ideia de harmonia, identificação, unidade), e afastam outros (criando a sensação de contraste, antagonismo, incompatibilidade, conflito)
	VALOR INFORMACIONAL	*Dado* x *Novo* *Real* x *Ideal*
Metafunção *Representacional*	*Vetores* que realizam o processo de interação entre objetos	
Metafunção *Interativa*	CONTATO	*Demanda* – participante representado olha diretamente para o leitor *Oferta* - participante representado olha para outra direção
	DISTÂNCIA SOCIAL	*Pessoal* – Leitor e personagem representado como se estivessem próximos (Close shot) *Social* - distância média (Medium shot) *Impessoal* – Distante (Long shot)
	ATITUDE	*Envolvimento* (personagem em plano frontal) x *Distanciamento* (personagem em perspectiva) Ângulo vertical – *Igualdade* ou *desigualdade* de poder observador/ observado pela representação do último como se estivesse no mesmo plano, abaixo ou acima do leitor

Categorias para análise do verbal

Partindo da Linguística Sistêmico-Funcional e relacionando-se aos significados interpessoais dentro da semântica do discurso, o sistema de *Avaliatividade* (MARTIN; WHITE, 2005; MARTIN, 2000) oferece meios de descrever, investigar e explicar como o autor/usuário da língua se posiciona e negocia significados. Ela compreende três categorias analíticas: *Atitude*, *Engajamento* e *Gradação*. A primeira permite o levantamento de como emoções são expressas no texto; a segunda explora as relações estabelecidas entre leitor e autor, procurando identificar os diferentes recursos que sinalizam o grau de comprometimento que a voz autoral assume em relação a suas proposições; e a última confere a intensidade das emoções, amplificando-as ou atenuando-as. O quadro 2 mostra somente as categorias que serão utilizadas nas análises e suas subdivisões:

Quadro 2: Categorias de análise da linguagem verbal (Adaptado de MARTIN; WHITE, 2005).

AVALIATIVIDADE NA LINGUAGEM VERBAL		
Atitude	AFETO	*Felicidade* x *Infelicidade* *Segurança* x *Insegurança* *Satisfação* x *Insatisfação*
	JULGAMENTO	*Estima Social* - subdividida em *Normalidade*, *Tenacidade* e *Capacidade* *Sanção Social*, subdividida em *Veracidade* e *Propriedade*
	APRECIAÇÃO	*Reação* (Chama nossa atenção?/Agrada?) *Composição* (Qual é o grau de complexidade e equilíbrio apresentado?) *Valor* ((É relevante?/É importante?/Vale a pena?)
Gradação	FOCO	a precisão de uma avaliação
	FORÇA	modifica a avaliação em termos de *Quantidade* e *Intensidade*

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os anúncios publicitários são veiculados em jornais, revistas e outros meios de comunicação. Segundo Sampaio (2003, p. 25), produzir esses textos requer muita arte e ciência e eles podem ser uma arma muito poderosa na venda de produtos e ideias. Alguns dos recursos de persuasão encontrados em propagandas são (CITELLI, 2004, p. 59-60): uso de estereótipos, substituição de nomes, criação de inimigos, apelo à autoridade (validação do que é dito por citações de pessoas que usaram o produto, especialistas, pesquisas, recomendações de famosos, etc., e imagens que reiteram os resultados do produto), afirmação e repetição.

Vejamos então como alguns desses recursos se apresentam na imagem e na linguagem verbal simultaneamente no anúncio analisado:

Figura 1: Fonte: *Vogue Magazine* (abr. 2009, p. 12-13).

Quadro 3: Análise da Imagem no anúncio.

IMAGEM		
Metafunção textual	SALIÊNCIA	Foco no batom, em tamanho muito maior do que o natural. Cores do batom (vermelho e doutorado) perpassam todo o anúncio.
	MOLDURA	Informações sobre o produto contornadas pelas imagens
	VALOR INFORMACIONAL	Dado – Beyoncé Novo – o produto (batom da L'oréal)
Metafunção ideacional	VETOR conta-gotas aponta para o batom	
Metafunção interpessoal	CONTATO	Demanda – Olhar direto para o leitor
	DISTÂNCIA SOCIAL	Pessoal – Próximo (Close Shot)
	ATITUDE	Plano Frontal – Envolvimento Ângulo – Igualdade de poder observador/ observado

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 3 mostra como o produto é realçado na imagem. O cosmético é o elemento que mais se destaca nas duas páginas e suas cores (vermelho e dourado) são usados em diferentes partes (vermelho na boca da mulher e no fundo da imagem da página à direita e dourado quando o nome do produto é mencionado). Se considerarmos a figura como um todo, ele é o que está mais ao centro e seu tamanho é aumentado, fazendo com que o produto tome a página quase que por completo na vertical. Tem-se também um vetor na imagem do conta-gotas acima do batom, que funciona como uma seta direcionando o olhar do leitor. Esses elementos tentam dar a impressão de que o produto é muito importante na vida das mulheres.

A marca *L'oréal Paris* abrange o topo das duas páginas e se destaca pela cor branca em contraste com os outros tons ao fundo, bem mais escuros. Ela ocupa a posição do *Ideal*, o que se busca alcançar. Desta forma, ao bater os olhos nessas duas folhas sabemos exatamente o que está sendo oferecido e qual a empresa que o produziu.

O anúncio se apresenta em dois momentos: primeiro Beyoncé, uma celebridade, indica o cosmético e, em seguida, vemos o batom e a sua descrição. A imagem da cantora na página à esquerda representa o *Dado*, o que já se sabe e o batom e à direita é a *Informação Nova*, a inovação, o que se deve buscar para conseguir o mesmo efeito da mulher da página anterior. Beyoncé é vista como uma pessoa famosa que é consumidora do produto (já que tem a cor do batom na boca) e sua representação aqui tem como objetivo causar a sensação de familiaridade, trazendo um personagem que a leitora já conhece. Além disso, essa é uma das estratégias mencionadas por Citelli (2004, p. 59-60), denominada "apelo à autoridade", já que essa figura reconhecida traz credibilidade ao produto. A foto de Beyoncé, cantora aclamada pela mídia como uma mulher bonita e sensual, traz a impressão de que a mulher comum, leitora da revista, pode usar os mesmos produtos de beleza que "as famosas", conquistando, assim, os mesmos atributos (beleza e sensualidade), muito valorizados em nossa sociedade. Essa leitura é ainda mais facilitada pela forma como a personagem é representada, parecendo estar bem próxima à leitora, de frente, no mesmo ângulo horizontal (em posição de equidade) e olhando diretamente para ela, como uma pessoa íntima em uma conversa informal, uma "igual".

Na segunda página apresenta-se o cosmético que deve ser adquirido para alcançar o objetivo de ficar semelhante à celebridade. O nome do produto fica no centro desta página e o texto é contornado pelas imagens, destacando-o: acima pelo nome da marca, à esquerda pela imagem gigante do batom, à direta pelo fim da folha e abaixo por uma fileira de batons. Foi inserida também uma pequena luz sobre a letra C de *Colour Riche*, dando ainda maior importância a este nome.

Na linguagem escrita, o produto também é enaltecido, o que é feito principalmente pelo uso de Gradação, como podemos ver no Quadro 4:

Quadro 4: Gradação no anúncio.

GRADAÇÃO FORÇA		
QUANTIDADE	INTENSIDADE	
"In **72** Shades"	Repetição do mesmo Item Lexical	• "L'oréal" – 17 vezes • "Colour Riche" – 3 vezes • More – 3 vezes ("For **More** Depth, **More** Moisture, **More** Smoothness")
	Maximização	• Now Colour Riche Has **Never** Been So Rich • The First Serum Colour **Ever**
	Uso de superlativos repetidamente	• "Our **Most Luxurious** Lipcolour **Ever**" • **"The Richest**, **Truest**, **Most Luxurious** Colour"

Fonte: Elaborado pela autora.

O uso dessas várias repetições dos nomes do produto e da marca faz com que o leitor os memorize e que eles ganhem maior proeminência. Além disso, o uso de comparativos e superlativos, juntamente com a repetição dos mesmos, exalta e reforça as qualidades do produto de forma a convencer o consumidor. Pode-se dizer também que imagem e linguagem por vezes se espelham, como no caso das várias opções de cores, como mostrado pelos batons dispostos um ao lado do outro na segunda página e por "72 shades".

A fala que é atribuída à Beyoncé, "With this rich, creamy lipcolour, my lips are irresistible. And we're worth it", juntamente com sua imagem, mostram a cantora como consumidora do produto. Também constrói-se a identificação com a leitora através da palavra "we" (nós), que pode ser lida aqui como "nós mulheres". Tenta-se conquistar a empatia do leitor também pelo uso de vocabulário avaliativo, através da utilização de *Apreciação positiva* do produto, como podemos notar nas instâncias retiradas do texto analisadas no Quadro 5.

Quadro 5: Avaliatividade no anúncio.

REALIZAÇÃO	O QUE É AVALIADO	CATEGORIA	POLARIDADE
Our Most **Luxurious** Lipcolour Ever	Colour Riche	Apreciação composição	+
Infused With **Pure** Serum Complex.	Colour Riche	Apreciação composição	+
For More **Depth**, More **Moisture**, More **Smoothness**.	Colour Riche	Apreciação composição	+
In 72 Shades Of The **Richest**, Truest, Most Luxurious Colour.	Colour Riche	Apreciação composição	+
In 72 Shades Of The Richest, **Truest**, Most Luxurious Colour.	Colour Riche	Apreciação valor	+
With this **rich**, **creamy** lipcolour,	Colour Riche	Apreciação composição	+
my lips are **irresistible**	lips	Apreciação Reação	+
And we're **worth** it	we	Apreciação valor	+

Apesar de trazer outra voz para dar credibilidade ao produto, boa parte do texto lança proposições como verdades absolutas, sem nenhuma modalização ou chamada ao diálogo. Essa escolha pode ser devido ao caráter informativo deste anúncio e à tentativa de persuadir pela certeza, não deixando dúvidas e não proporcionando diferentes opções. Para concluir, de modo geral, imagem e linguagem parecem se refletir neste anúncio, com mensagens que se reforçam mutuamente. Veremos a seguir algumas formas de abordar essas análises nas aulas de Inglês.

EXEMPLIFICAÇÃO DE ATIVIDADES

A partir de todo o processo de análise e resultados, desenvolvi algumas atividades para a leitura do texto, que foram aplicadas em uma turma de ensino médio em uma aula de 1h30min. Antes dessa aula, outros gêneros multimodais já haviam sido vistos e parte da teoria envolvida já tinha sido discutida com os alunos.

A elaboração das atividades aqui reunidas se baseou principalmente na proposta de Ramos (2004), que oferece alternativas para desenvolver tarefas que, do ponto de vista pedagógico, levam em conta o aspecto de gradação e progressão de conteúdo, reconhecimento de componentes dos gêneros e apropriação do conhecimento para o uso prático dos alunos. A autora apresenta uma proposta cujo principal objetivo é explorar os gêneros como um todo (função social, propósitos comunicativos e a relação texto-contexto) de uma forma sequencial.

A implementação da proposta é desenvolvida em três fases, a saber, *Apresentação*, *Detalhamento* e *Aplicação*, que são devidamente exemplificadas. Atividades em pares e em grupos foram privilegiadas na construção das tarefas mostradas aqui visando promover a construção conjunta do conhecimento (OLIVEIRA, 2006; BAMBIRRA, 2007). A abordagem da multimodalidade nos exemplos que proponho se apoiou também no trabalho de Oliveira (2006), que mostra a viabilidade de propostas de letramento visual nas aulas de ESP (Inglês para Fins Específicos) e que tem como principal meta munir os alunos de ferramental teórico para se posicionar criticamente com relação às imagens. Apresento a seguir as figuras das folhas utilizadas em minhas turmas subdividas seguindo a proposta de Ramos (2004).

- Apresentação

Esta primeira fase visa à criação de condições para que o aluno tenha uma perspectiva ampla do gênero, usando seu conhecimento de mundo para promover a conscientização e familiarização quanto ao texto.

Figura 2: Atividades de Apresentação.

I) Organizem-se em grupos de quatro pessoas. Cada grupo receberá uma revista. Observem-na e discutam as perguntas:

a. Que gêneros podemos encontrar nela?
b. Essa revista tem um público-alvo específico? Qual é ele?
c. Você se enquadraria no grupo de leitores deste tipo de revista? Por quê (não)?
d. Quais seções você gostaria de ler? Por quê?
e. Que tipos de produtos/serviços são anunciados nesta revista?
f. Você acha que existe alguma ligação entre o tipo de revista e o produto/serviço anunciado?

II) O que você sabe sobre anúncios publicitários? Discuta as questões de acordo com a sua experiência:

a. Quais são as funções dos anúncios impressos?
b. Você pode citar algum exemplo deste gênero? Qual é a função deste texto que você mencionou?
c. Que pessoas são envolvidas no processo de produção e veiculação desses textos?

d. Quais são algumas características desses anúncios? Faça uma lista com os colegas.
e. Por que as pessoas leem esses textos?
f. Quais são algumas estratégias utilizadas para convencer o leitor?
g. Com que propósitos as imagens são usadas em anúncios?

➢ Detalhamento

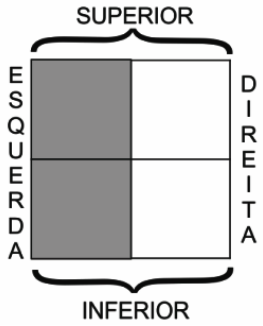
Esta segunda fase consiste no exame do contexto cultural e situacional em que o texto se insere.

Figura 3: Atividades de Detalhamento. Fonte: Elaborado pela autora.

III) Nós vamos ler um anúncio publicitário que foi publicado em duas páginas na *Vogue Magazine* de Abril 2009. Para uma melhor visualização, reproduzi ao lado e abaixo da foto das duas páginas juntas parte do texto escrito. Observe o texto da revista e responda:

a. Qual produto está sendo anunciado? Como podemos saber?
b. Qual é o público-alvo desta propaganda?
c. Quais são seus propósitos comunicativos?
d. Qual é a marca do produto anunciado? Onde esta informação se encontra no texto?

IV) Reúna-se com um colega. Vamos dividir o texto em quatro partes, como mostrado na figura abaixo. Observe o anúncio e discuta as perguntas:



a) O que está mais para o centro da figura como um todo? Qual é o efeito dessa escolha?
b) Este objeto é representado em tamanho natural? Esta escolha mostra qual estratégia persuasiva?
c) O que é mostrado na página esquerda? E na direita? Qual delas normalmente leríamos primeiro? A qual é dada maior importância?
d) Qual delas (a página direita ou a esquerda) apresenta:
- a *informação nova* (o que é desejado, a surpresa, a novidade),
- a *informação dada* (algo que o leitor já sabe, o que é familiar)

e) Quem é a pessoa da primeira página? Por que sua foto foi usada nesta propaganda? O que a liga ao produto?
f) O que se encontra na parte superior do texto? E na inferior? Com que objetivo esses lugares foram escolhidos? Qual deles se associa à ideia de
- *Informação Ideal (idealizações/ genérico/ apelo ao emocional)*
- *Informação Real* (palpável/ informações mais precisas)

g) O que está no centro da página direita? Qual é o efeito dessa escolha?
h) Há alguma luz ou brilho especial? Quais são as cores predominantes neste anúncio? Elas remetem ao batom? Como? Por que essa ligação é feita?
i) Há algum elemento que aponte para o produto, direcionando olhar de quem lê?

V) Como Beyoncé é representada na imagem e por que essas escolhas foram feitas? Discuta:

a. Ela mantém contato ocular com o leitor? De que ângulo? (seu rosto está de frente para quem olha, como se houvesse envolvimento, ou ela virou a cabeça para o lado?)
b. Ela é mostrada como uma pessoa próxima ao leitor? Como se conseguiu esse efeito?
c. A cantora parece estar acima, abaixo ou em posição de igualdade com quem a observa?

VI) Agora, examinem a linguagem verbal:

1. Circulem no texto as palavras que vocês conhecem e as que vocês podem inferir pela semelhança com o Português.
2. Relacionem as partes do texto com sua tradução, levando em conta o contexto. Depois verifiquem ao que elas se referem e se podem ser consideradas positivas ou negativas:

TRADUÇÃO	REALIZAÇÃO	O QUE É AVALIADO	POS. X NEG.

Para maior profundidade, maior hidratação, maior maciez			
Meus lábios ficam irresistíveis			
E nós merecemos			
Em 72 tonalidades da cor mais rica, verdadeira e luxuosa			

3. Que estratégias de persuasão são utilizadas nesses exemplos retirados do texto?

VII) Que elementos são utilizados para elevar as qualidades do produto, dar força à marca, fazer o leitor memorizá-la mais facilmente e ter vontade de consumir?

a. Há palavras que são repetidas? Liste-as e informe ao lado quantas vezes elas aparecem.

Exemplos	Nº de vezes

b. Usam-se comparativos e/ou superlativos?
c. Há palavras que podem ser consideradas como de alta intensidade (como SEMPRE)?
d. O anúncio faz uso de números? Com que objetivo?

VIII) Responda a partir do texto na página esquerda:

a) A quem se atribui a fala "With this rich, creamy lipcolour, my lips are irresistible. And we're worth it."? Por que essa voz é trazida para o texto?
b) A quem se refere o "nós" em "**we**'re worth it"?

IX) De que forma o que as interpretações das análises desenvolvida nas atividades VI, VII e VIII se relacionam ao que foi discutido quanto às escolhas na imagem? Há repetições das mensagens construídas pelo verbal e pelo visual? (Quais?)

➢ Aplicação

Neste terceiro momento, o aluno é exposto a outros exemplos (consolidação) e às suas situações de uso (apropriação).

Figura 4: Atividades de Aplicação.

XIII) Leiam o anúncio abaixo, que foi retirado de uma das revistas que vocês folhearam, e o analise em grupos de três alunos. Usem o dicionário se necessário. A parte escrita foi copiada ao lado dos anúncios para que seja lida mais facilmente. Depois, comparem seus comentários com os de outro grupo. Lembrem-se de mencionar:

a. O contexto em que o anúncio está inserido
b. Como o anúncio se organiza espacialmente, qual o valor das informações de acordo com sua posição no texto, se há linhas e setas na imagem e qual a sua função.

Fonte: *Cosmopolitan Magazine* June, 2011

Without **no gray** your hair color fades & Gray returns quickly

no gray.
Prove it to yourself!

Add **no gray** to any hair colour for **100% Gray Coverage**

- Penetrates hair to lock in color
- Ensure maximum gray coverage
- Prevents fading

Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade do desenvolvimento de práticas que promovam a leitura crítica, não só de textos verbais, mas também das imagens, se evidência em nossas salas de aula (NASCIMENTO et al., 2011; ROJO, 2012; MAGALHÃES, 2013). Este trabalho teve como principal objetivo apresentar uma proposta de leitura de textos multimodais utilizando o arcabouço teórico oferecido pela Linguística Sistêmico-Funcional. Para tanto, foi utilizado um anúncio publicitário, examinado pelas categorias de *Avaliatividade* e pelas indicadas na Gramática do Design Visual. As mensagens veiculadas pelas linguagens visual e verbal foram comparadas e contrastadas e foram feitas algumas considerações sobre como elas são muito bem manipuladas para que se alcance o principal propósito comunicativo do gênero: persuadir o leitor a adquirir, utilizar ou se envolver com o que está sendo anunciado. Seguindo a análise, foram mostradas algumas atividades que são um exemplo de como o exame do texto poderia ser conduzido em aulas de Inglês.

Os dois encontros com a turma em que as atividades foram desenvolvidas contaram com grande participação e curiosidades dos alunos. Seu interesse os fez se engajar na leitura crítica de outros anúncios, como também de outros gêneros, que foram selecionados por eles e trazidos para discussão em outras aulas.

Diante das reflexões realizadas durante o processo de pesquisa, análise e posteriores sugestões de atividades, acredito que este trabalho representa um passo no sentido de instigar e dar subsídios para que os alunos leiam criticamente e para que outros professores se envolvam na investigação de meios de ensinar a questionar gêneros multimodais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. Beyond the playground: the representation of reality in fashion dolls' advertisements. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 2, p. 203-228, maio/ago. 2008.

BAMBIRRA, Maria Raquel. Uma abordagem via gêneros textuais para o ensino da habilidade de leitura no 'inglês instrumental'. **The ESPecialist**, v. 28, n. 2, p. 137-157, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2004.

FERRAZ, J. **A importância da multimodalidade na formação do docente de Português como segunda língua**. Anais do SIELP, v. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London, UK: Arnold, 2004.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images:** the grammar of graphic design. London: Routledge, 2006.

MAGALHÃES, C. Cartazes de filme: um exercício de letramento visual. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, 2013. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br. Acesso em: 1º out. 2014.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Ed.). **Evaluation in text:** authorial stance and the construction of discourse. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 142-175.

_____; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

NASCIMENTO, R. et al. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

PEREZ, C. **Signos da marca***:* expressividade e sensorialidade. São Paulo: Thomson Learning, 2004.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESPecialist**, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAMPAIO, R. **Propaganda de A a Z**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

SILVA, G. G. Multimodalidade na sala de aula: um desafio. **Pesquisas em Discurso Pedagógico,** v. 1, n. 5, 2008. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br. Acesso em: 1º out. 2014.

Vogue Magazine, abril de 2009.

IDENTIDADES AVALIATIVAS NA PRODUÇÃO ESCRITA ESCOLAR

Adriana Nogueira Accioly NÓBREGA
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Adriana Rodrigues de ABREU[1]
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar o posicionamento autoral na escrita de alunos e observa como ideologias linguísticas e apagamentos (MOITA LOPES, 2013) contribuem para a construção de identidades no grupo observado. A arquitetura teórica possui um caráter interdisciplinar e toma por base o paradigma crítico de análise de discurso conforme proposto por Fairclough (1992), alinhado neste estudo à Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) e ao Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR, 2009), em interface com os estudos socioconstrucionistas de identidade (MOITA LOPES, 2001, 2003). Quatro redações produzidas por alunos do terceiro ano de uma escola pública do Rio de Janeiro foram analisadas a partir de uma metodologia qualitativa de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006), privilegiando-se os elementos avaliativos que constituem os textos e ilustram ideologias linguísticas e apagamentos no processo de reconstrução de identidades sociais. Resultados sugerem que: (i) o uso de um discurso hegemônico pelos estudantes faz com que significados avaliativo-ideológicos e apagamentos sejam criados, podendo tornar invisíveis determinados participantes da sociedade assim como suas diferentes atividades; (ii) o processo de reconstrução identitária ilustrado nas redações é formado por avaliações que constroem o posicionamento autoral do discente e dão origem à construção de múltiplas identidades, voltadas à importância da escrita para o sucesso, seja em termos profissionais, pessoais e/ou sociais; e (iii) é importante que professores adotem uma postura reflexiva no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, colaborando para uma atitude crítica e consciente do aluno na produção de seus textos.
PALAVRAS-CHAVE: Redações escolares; avaliação; identidade social.

ABSTRACT: This research aims at analyzing authorial positioning in school writing considering how linguistic ideologies and deletions (MOITA LOPES, 2013) contribute to the construction of identities in the observed group. The theoretical architecture brings an interdisciplinary approach and is based on a critical discourse analysis paradigm as proposed by Fairclough (1992), related in this study to Systemic-Function Linguistics (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) and Appraisal Theory (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR, 2009), in interface with the social constructionist studies of identity (MOITA LOPES, 2001, 2003). Four compositions written by third-year secondary school students are analyzed according to a qualitative research methodology (DENZIN; LINCOLN, 2006), with focus on the evaluative elements that constitute the texts and illustrate linguistic ideologies and deletions in the reconstruction of social identities. Results suggest that: (i) the use of a hegemonic discourse by students make them create ideological evaluative meanings and deletions which may make some participants in society, as well as their activities, invisible; (ii) the process of identity reconstruction illustrated in the compositions is composed of evaluations that build students' authorial positioning and guide the construction of multiple identities regarding the importance of writing to success in professional, personal and/or social terms; and (iii) it is paramount teachers adopt a reflexive stance towards the teaching-

[1] Bolsista de Doutorado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

learning of Portuguese language contributing to the student's critical and conscious attitude in the production of their texts.
KEYWORDS: School compositions; evaluation; social identity.

INTRODUÇÃO

O ensino da escrita em língua portuguesa e sua possível influência para a queda da qualidade da produção textual discente é tema de discussão na sociedade, na academia, na mídia e na própria escola (SILVA, 2013). O ensino médio, foco deste estudo, é o segmento de acesso à formação superior, uma etapa almejada por grande parte dos alunos para seu ingresso no mercado de trabalho. Contudo, tem sido ultimamente considerado impotente como agência de letramento que promove o ingresso de alunos de escolas públicas a universidades, conforme apontam os artigos jornalísticos de Bibiano e Pavão Júnior (2014), assim como o de Loes (2013). Além disso, parece ser consenso que muitos professores desse segmento estão insatisfeitos com a qualidade do texto de seus alunos, que parecem não dominar as habilidades mínimas esperadas para o seu nível de estudo. Tais fatores nos levam a crer que o ensino médio apresenta um grande atraso, o que pode gerar a exclusão dos alunos de práticas sociais cotidianas tanto dentro quanto fora da escola (MENDONÇA, 2012).

Dentre os campos do saber que compõem o currículo escolar, o ensino de Língua Portuguesa parece ser o mais atraente a críticas e questionamentos, feitos tanto pela mídia de forma geral quanto pela área acadêmica, principalmente no que tange à qualidade da produção escrita escolar e sua relação com a inclusão/exclusão social (SOUZA et al., 2012; MENDONÇA, 2012; ROJO, 2009; dentre outros). Estudar a escrita no ensino médio tem sido, portanto, um grande desafio para pesquisadores que estão interessados em lançar um olhar reflexivo sobre essa prática. Muitos têm discutido e problematizado a relevância e a necessidade desse pensamento crítico para a produção textual discente, tais como os trabalhos de Nóbrega (2013), Abreu (2013) e Castro (2009). Neste estudo, salientamos que devemos não apenas *falar sobre o aluno* ou *sobre o seu ensino*, mas procurar entender *o que diz o aluno* sobre seu próprio processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa (NÓBREGA, 2014) e observar como sua(s) identidade(s) são construídas no fluxo interacional de diferentes tarefas pedagógicas (ABREU, 2014).

Propomos, portanto, a investigação do posicionamento autoral de alunos do ensino médio quanto à relação entre escrita e inclusão social, considerando as redações redigidas pelos estudantes acerca desse tópico. Além disso, analisamos as avaliações que fazem sobre o papel da escrita em diferentes práticas sociais e como tais avaliações contribuem para o processo de construção identitária. Ao argumentar sobre o tema sugerido, o grupo de alunos produz avaliações morais voltadas ao comportamento humano que, carregadas de afeto, atuam na construção de múltiplas identidades sociais. Com esse propósito, tomamos por base a concepção de letramento como "a condição que um indivíduo ou grupo social adquire como consequência de ter-se apropriado da escrita, ou seja, de tê-la dominado a ponto de fazer um uso eficiente da mesma, bem como de suas práticas sociais" (SOARES, 1998 apud CASTRO, 2014). Entretanto, nossa intenção não é investigar a produção textual discente com vistas a buscar "níveis de letramento" ou "competência escrita" dos autores, mas sim entender o que eles pensam sobre questões de letramento e como seus posicionamentos refletem (e são refletidos por) suas múltiplas identidades.

A reconstrução das múltiplas identidades se faz de forma colaborativa em diferentes práticas discursivas. Desse modo, a linguagem assume um caráter contextualizado, de acordo com seu uso e função em diferentes interações sociais, conforme proposto pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). Na abordagem hallidayana, o texto é compreendido como unidade semântica (HALLIDAY; HASAN, 1989) que expressa, segundo Nóbrega (2009, p. 90), "significados criados no discurso durante as

interações sociais, de acordo com aspectos contextuais específicos a cada interação". Uma vez que a prática discursiva é ideológica por natureza, os significados avaliativos reelaboram ideologias e apagamentos que demandam uma visão crítica para a análise do discurso.

AVALIAÇÃO E IDENTIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DISCENTE

Analisar criticamente o discurso é entendê-lo como uma forma de coparticipação social, quando "os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares" (MOITA LOPES, 2001, p. 304). O discurso é, portanto, entendido como uma prática de representação e de significação de mundo que cria, reproduz e mantém relações de poder, controle e dominação, ou seja, é uma prática social (FAIRCLOUGH, 1992).

Resende e Ramalho (2006) se alinham à proposta de Fairclough (1992) de discurso como prática social e apontam que tal visão implica compreendê-lo não apenas como socialmente constituído, mas também como "constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença" (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 26). Nesta pesquisa, o caráter constitutivo do discurso será abordado por meio da análise das reconstruções identitárias de alunos do ensino médio, como indicado anteriormente, com o objetivo de identificarmos as ideologias e apagamentos que tanto constroem como são construídas por tais identidades sociais.

Nosso interesse é interpretar as questões ideológicas presentes nos textos tendo por base o campo linguístico. Segundo Kroskrity (2004, p. 498 apud MOITA LOPES, 2013, p. 20), ideologias linguísticas são "crenças ou sentimentos sobre como as línguas são usadas em seus mundos sociais" ou "as ideias com as quais participantes e observadores [linguistas, etnógrafos, elaboradores de políticas públicas e de currículos para o ensino de línguas, etc.] enquadram suas compreensões das variedades linguísticas e projetam essas compreensões nas pessoas, eventos e atividades que são significativas para eles" (IRVINE; GAL, 2000, p. 35 apud MOITA LOPES, 2013, p. 20). A análise de ideologias linguísticas nos leva à noção de apagamento que, de acordo com Irvine e Gal (2000, p. 38 apud MOITA LOPES, 2013, p. 26), é o processo pelo qual a ideologia torna invisíveis algumas pessoas ou atividades, ao simplificar o campo sociolinguístico. Para Moita Lopes (2013, p. 26):

> Trata-se do apagamento daquilo que contradiz a visão dominante usada na análise de uma língua ou em sua construção. Daí ser possível criar/inventar homogeneidade e uma visão essencialista no uso de uma língua ou na construção de um grupo social. Esses recursos semióticos de construção de ideologias linguísticas tanto por falantes quanto por linguistas indicam como a construção de gramáticas, do léxico, de padrões discursivos e interacionais tanto por falantes como também por gramáticas, dicionários e descrições discursivo-interacionais por linguistas são processos balizados por ideologias linguísticas...

Nesse cenário socioconstrucionista de discurso, de ideologias e de apagamentos, podemos alinhar a perspectiva sociossemiótica de linguagem proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; HASAN, 1989). De acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a linguagem encontra-se estritamente relacionada a contextos reais de produção e podemos descrevê-la como uma teoria semântica e funcional de linguagem, assim como um método de análise de textos e seus contextos de uso.

Halliday e Matthiessen (2004) apontam que, na perspectiva da LSF, a linguagem é considerada como um sistema utilizado para criar significados em interações sociais, a partir de escolhas paradigmáticas. Tais escolhas são realizadas de acordo com os usos que fazemos da linguagem, a partir da existência de três tipos de significados interdependentes, a saber: usamos a linguagem para falar de nossas experiências sobre o mundo – significado ideacional

–, para estabelecer e manter relações sociais – significado interpessoal – e para organizar as nossas mensagens, relacionando-as com outras mensagens – significado textual. Esses significados são inseparáveis de três elementos do contexto, que influenciam nossas escolhas, nomeados, na LSF, como campo – que corresponde à atividade social desenvolvida e à natureza da ação social em questão –, relações – que diz respeito a quem está participando de uma dada situação, bem como à natureza, status e papéis desses participantes e o modo – que está relacionado ao uso do idioma, bem como ao canal utilizado.

A noção de contexto é, então, fundamental para a LSF, pois todo texto ocorre em dois contextos: o de cultura e o de situação. O contexto de cultura é amplo e envolve todos os possíveis sentidos de uma dada cultura e o de situação, por outro lado, é particular, pois abrange a realização da linguagem em determinado contexto. Halliday (1994) propõe que o contexto situacional se caracteriza a partir das três variáveis supracitadas – campo, relações e modo. Além disso, os três significados e, em consequência, as três variáveis do contexto, estão relacionados às metafunções ideacional, interpessoal e textual, respectivamente: a ideacional diz respeito à forma como representamos o mundo e nossas experiências; a interpessoal relaciona-se aos papéis sociais dos participantes da interação, suas relações e negociações estabelecidas no discurso e a textual corresponde aos recursos linguísticos disponíveis para a organização da mensagem em um texto.

Inserido na metafunção interpessoal da linguagem, o Sistema de Avaliatividade[2] é um sistema da semântica do discurso na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (VIAN JR, 2009, 2010). Definido como "uma perspectiva de análise textual, situando-se no campo da avaliação das atividades interpessoais, no nível da semântica do discurso" (NÓBREGA, 2009, p. 90), o Sistema de Avaliatividade é composto por três subsistemas que se inter-relacionam: Atitude, Engajamento[3] e Gradação. O subsistema de Atitude, no qual este estudo se baseia para a análise dos recursos avaliativo-ideológicos na produção textual discente, divide-se em três subcategorias: Afeto, que lida com os recursos usados na construção de emoções e sentimentos; Julgamento, que aborda as avaliações de comportamento humano e Apreciação, que está voltada para a construção de valores de coisas ou fenômenos. O Afeto, o Julgamento e a Apreciação se ligam por meio do Afeto, uma vez que as emoções perpassam a prosódia do discurso em sua totalidade. Os três subsistemas abordam, respectivamente, as emoções, a ética e a estética (NÓBREGA, 2009) e podem ser expressos de forma positiva/negativa, verbal/não-verbal e/ou explícita/implícita.

Em particular, no subsistema de Julgamento, geralmente encontramos um maior número de elementos linguísticos avaliativos que geram o posicionamento autoral e constroem as identidades do falante/escritor. No Julgamento, as avaliações referem-se a questões éticas e a avaliações normativas de comportamento humano e o foco está na linguagem que elogia, critica, aplaude ou condena certos comportamentos, ações, crenças, entre outros. Os valores de Julgamento estão atrelados ao aumento ou diminuição da estima do avaliado em sua comunidade e podem dirigir-se à estima ou à sanção social.

A perspectiva sociossemiótica de linguagem é essencial para a visão socioconstrucionista de identidades na qual inserimos nossa análise. Compreendidas como atividades sociais, realizadas em situações interacionais, as identidades têm as suas origens em processos históricos e sociais. Conforme afirmam Bastos e Oliveira (2006), a construção identitária é um ato performativo, evidenciado no momento em que as pessoas expõem quem elas são nas diversas situações interacionais. A identidade, portanto, é um construto de natureza social, não dizendo respeito à natureza da pessoa (MOITA LOPES, 2003). Como

[2] As letras maiúsculas na Gramática Sistêmico-Funcional são usadas para referência ao plano do sistema, em oposição ao plano da atualização concreta (num texto, por exemplo) das possibilidades sistêmicas (BALOCCO, 2009).

[3] Para uma apresentação detalhada dos subsistemas de Engajamento e Gradação, consultar Martin e White (2005).

afirma o autor, a identidade é construída no discurso, sendo o indivíduo membro de muitos discursos, que representam cada uma de suas múltiplas identidades. Moldadas a cada momento durante a interação e emergentes no contexto do discurso (BUCHOLTZ; HALL, 2003, 2005), a identidade não é um produto acabado (BHABHA, 1994), estando em constante fluidez, o que, segundo Hall (1996 apud MOITA LOPES, 2001, p. 61) nos faz compreender a identidade como processo de transformação, que está relacionada ao "tornar-se" e não ao "ser".

Alinhada à perspectiva socioconstrucionista, Duszak (2002) propõe que a reconstrução de identidades ocorre a partir da comparação entre "nós e outros", conceitos constituídos a partir de nossos valores culturais, crenças, estilos de vida e experiências. Nossas afiliações ou desfiliações só podem ocorrer a partir da comparação de nós com os outros (NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012, p. 72), isto é, no curso interacional, procuramos por sinais de proximidade e de distância. Ao nos alinharmos com alguns, nós também nos separamos de outros (DUSZAK, 2002), gerando posicionamentos sociais de *ingroupness*[4] e *outgroupness* (inclusão e exclusão). Para a autora, também a ideia de *otherness* (ser diferente) é essencial para a construção de identidade, uma vez que "Nós somos o que somos porque eles não são o que nós somos." (TAJFEL; FORGAS, 1981, p. 124 apud DUSZAK, 2002, p. 2). Linguisticamente, no nível micro do discurso, a construção de identidades a partir do conceito de nós e outros pode ser realizada por meio da identificação do uso do pronome "nós" (que indica afiliação na construção de *ingroupness*) e é um exemplo de que estamos nos alinhando a determinados sujeitos e/ou discursos, em contraponto com o pronome "eles", que demonstra desfiliações (*outgroupness*). Os pronomes "nós" e "eles" podem, assim, serem usados com objetivo de construir ou desconstruir valores sociais de inclusão ou de exclusão, respectivamente.

De acordo com a perspectiva teórica discutida, as múltiplas identidades reconstruídas na produção textual discente serão identificadas e analisadas tendo por pressuposto a noção de que os alunos são sujeitos inseridos em um contexto sociocultural, histórico e político, que os torna seres únicos e diferentes de quaisquer outros. Podemos dizer, portanto, que os estudantes possuem múltiplas identidades, que são construídas discursivamente e por influência dos enunciados de seus interlocutores, sejam eles participantes reais ou imaginários.

AVALIAÇÕES IDEOLÓGICAS, APAGAMENTOS E IDENTIDADES: PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

Este estudo fundamenta-se no paradigma de pesquisa qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006) para a análise de redações produzidas[5] por alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública do Município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. O *corpus* é composto por quatro textos dissertativo-argumentativos[6] selecionados aleatoriamente, cujo tema teve como suporte três fragmentos de textos acerca da escrita e sua relação com a inclusão social; uma charge que retratava a conversa entre um aluno e sua professora sobre o uso de diferentes variedades da língua portuguesa; e a pergunta: "Qual é a sua posição sobre o ensino da escrita em língua portuguesa na escola e sua importância (ou não) para a inclusão social?".[7]

Seguindo uma análise crítica do discurso e uma abordagem de linguagem de base sociossemiótica, estamos interessadas em observar como os alunos criam significados por

[4] Optamos por manter alguns termos em inglês por melhor representar as noções que denotam.

[5] As redações selecionadas para a presente análise fazem parte do *corpus* do Projeto de Pesquisa *Escrita e inclusão social: análise da reconstrução identitária no Ensino Médio*, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sob coordenação da Professora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, autora deste artigo.

[6] Os textos analisados foram mantidos em sua versão original, sem correções ou alterações.

[7] A proposta de redação encontra-se nos Anexos.

meio do uso da linguagem em uma situação interacional específica. Assim sendo, analisamos como as escolhas dos recursos avaliativos colaboram para a formação do posicionamento do aluno e para a construção de múltiplas identidades sociais.

A investigação dos textos sugere a presença de múltiplas avaliações ideológicas que constituem identidades sociais distintas, principalmente a partir da polaridade entre "nós e outros" (DUSZAK, 2002) e da construção de "identidades contraditórias", ou seja, que se contrapõem ao longo da criação do posicionamento do escritor. Como poderá ser visto na discussão dos dados a seguir, a construção de identidades com foco na reprodução de ideologias traz apagamentos diversos que, como dito anteriormente, cria uma visão essencialista e homogeneizante da língua portuguesa (MOITA LOPES, 2013).

Além disso, percebemos que a escrita argumentativa do grupo em questão é formada por identidades sociais, provenientes, dentre outros, do posicionamento autoral quanto ao discurso ideológico e hegemônico, presente em gramáticas que privilegiam o uso da variedade padrão da língua portuguesa, assim como de posicionamentos marcados pelo senso comum e pelo preconceito linguístico e social (MOITA LOPES, 2013; KROSKRITY, 2004 apud MOITA LOPES, 2013). Inspiradas pelo questionamento de Moita Lopes (2013, p. 21) sobre "Quais são as ideologias linguísticas com as quais operamos no mundo social como falantes, escritores etc., como estudiosos da linguagem etc.?", tomamos por pressuposto que as ideologias linguísticas são múltiplas e são geradas por perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas, como também proposto pelo autor. Nesse sentido, observamos a reprodução de significados avaliativo-ideológicos que sugerem uma homogeneização da língua, com o privilégio do conhecimento padrão e formal em detrimento do conhecimento linguístico que se distancia da norma padrão culturalmente privilegiada.

No primeiro parágrafo da Redação 1[8], "O mundo sem o português", por exemplo, o aluno se posiciona de modo a enfatizar uma visão estigmatizada e estereotipada de determinada classe social, o que é percebido lexicogramaticalmente pelo uso de expressões como "vocabulário de favela" e "linguagem moderna", conforme exposto no Fragmento 1, a seguir:

> [1] O ensino continua o mesmo, mas são as letras que continuam mudando não é que as pessoas não aprendem direito a escrita e tambem a fala portuguesa e que elas se deixam influenciar pela linguagem modernas ou como todos dizem vocabulario de favela quase ninguém nos dias de hoje dizem pra você agora e pa tú, pa jente etc. (Fragmento 1- Redação 1 -1º parágrafo).

Para tanto, há um julgamento de valor negativo sobre um determinado grupo que, geralmente, é conhecido por falar da seguinte maneira: "pa tú, pa gente", como exposto pelo escritor do texto. Esse julgamento vem carregado de estigmas e traz posicionamentos associados a preconceitos linguísticos e sociais, que entendem o uso alternativo à linguagem padrão como não culto. No discurso do aluno notamos, assim, a construção de uma identidade de alguém que discrimina determinados comportamentos, supostamente construída a partir dos valores culturais, crenças e estilos de vida do escritor. Tal fato nos leva a refletir sobre esse posicionamento identitário, uma vez que o estudante faz parte da comunidade por ele criticada. Parece-nos, portanto, que o aluno deseja criar para si uma identidade diferente daquela que atribui aos que sofrem suas críticas por serem usuários de um "vocabulário de favela" ou "linguagem moderna".

No caso, ao abordar a influência da "linguagem moderna", o estudante busca se distanciar do grupo influenciado, ao fazer escolhas como: "as pessoas", "elas", "todos", "ninguém" (realçados em cinza no fragmento acima). Entretanto, apesar de recriminar a "linguagem moderna", o aluno parece estar muito mais próximo dela do que ele mesmo imagina, já que seu texto está longe do que é esperado para um estudante do terceiro ano do

[8] A versão completa das redações encontra-se nos Anexos deste artigo.

ensino médio. Existe, portanto, uma construção de identidade pelo distanciamento, isto é, o aluno faz parte do "nós", mas se constrói como o "outro". O fragmento nos sugere, então, que no curso interacional de seu discurso o escritor da redação cria sinais de distância com os que são "maus usuários" da língua portuguesa e se aproxima dos valores estereotipados da sociedade em geral, quando, no parágrafo 3, reproduzido a seguir, diz que "a sociedade de hoje é muito exigente". O autor se mostra incluído no grupo dos que exigem, apontando que nem mesmo o dinheiro poderá trazer o sucesso que a escrita "correta" trará, ou seja, baseado em padrões linguísticos hegemônicos quanto ao uso da norma padrão, o estudante constrói apagamentos quanto às múltiplas formas de uso de sua língua materna.

> [3]A sociedade de hoje é muito exigente mas mesmo que a pessoa tenha dinheiro os outro vão olhar com o olho torto mesmo que ele seja bem sucedido a escrita e o modo da falar não vai mudar e nunca mudara. (Fragmento 2 - Redação 1 - 3º parágrafo)

No processo de construção de identidades por meio da polaridade "nós *x* outros", como proposto por Duszak (2002), notamos que as ideologias linguísticas que reproduzem o discurso hegemônico fazem com que o aluno se coloque, aparentemente, em uma posição "superior", na qual ele faz críticas baseadas em julgamentos de estima social, como no caso do trecho retirado da Redação 3, "O valor da educação", reproduzido abaixo.

> [2] O ensino da escrita é importante porque além de você ter a necessidade de saber escrever, saber falar direito, você vai ser muito respeitado. Falar e escrever bem é a chave principal para a pessoas chegar em algum lugar. Até mesmo porque você não pode falar errado diante de um intelectual respeitado, por exemplo. Tem até cursos disponíveis para falar com vários tipos de pessoa. (Fragmento 3 - Redação 3 - 2º parágrafo)

No que tange ao julgamento de estima social, o escritor cria para si mesmo uma identidade de alguém mais proficiente no uso da língua, que vê pessoas falando errado e que reconhece os erros. O uso recorrente do pronome "você" sugere que o escritor se posiciona distante dos que "falam errado diante de um intelectual respeitado". Com isso, ele mostra-se não afiliado àqueles que têm "a necessidade de saber escrever, saber falar direito" para ser muito respeitado e chegar a algum lugar. O autor do texto parece, assim, construir uma identidade de professor, aquele que possui o conhecimento para corrigir inadequações. Isso ocorre também no quarto parágrafo da redação, como exposto no Fragmento 4.

> [4]Vejo na TV pessoas falando errado, não dizendo as palavras corretas por completo, puxam demais as palavras, até esquecem de acrescentar o "S", o "R", quando necessário. São pessoas que dá para ver claramente que não teve acesso à escola. Por isso que muitos pais hoje em dia cobram dos seus filhos para ter uma boa educação. Porque sem educação hoje em dia, não dá. É muita palavra coloquial. (Fragmento 4 - Redação 3 - 4º parágrafo)

O aluno segue construindo sua identidade de avaliador, de alguém que se encontra em situação de julgar o discurso de outrem. Ao afirmar que vê na televisão pessoas falando errado, o estudante toma para si a responsabilidade e a autonomia para avaliar a fala de outra pessoa, que ele julga que tem um comportamento linguístico diferente do seu. Tal posicionamento é construído pelo seu distanciamento em relação a essas pessoas que não tiveram acesso à escola e que parecem não fazer parte de seu grupo. O aluno se coloca identitariamente superior a pessoas que "falam errado", tendo, por isso, o poder de avaliá-las negativamente. Ou, como aponta Duszak (2002), ao agir desta forma, ao se alinhar com alguns que têm o domínio "correto" da língua, o escritor se separa de outros, que, em sua opinião, falam de forma errada, com pronúncia inadequada e que, nas palavras do autor, não "tiveram acesso à escola".

Neste trabalho, conforme afirmamos anteriormente, entendemos que as múltiplas identidades dos alunos são construídas ao longo de suas interações sociais e que os estudantes são participantes de um contexto sócio histórico, cultural e político que os torna seres únicos e diferentes de quaisquer outros. Contudo, os alunos-escritores participantes deste estudo também se alinham entre si, ao pertencerem a uma mesma comunidade discursiva, no caso a sala de aula, a escola, a turma de terceiro ano do ensino médio à qual pertencem. Há um sentido de *ingroupness* que os une e os afilia, o que gera uma identidade do grupo como um todo.

A análise dos dados nos orienta, entretanto, para outra direção e nos parece que, ao elaborarem seus textos, os alunos recorrentemente se afastam desse sentido de *ingroupness* e se colocam como *outsiders*, ou seja, como aqueles que estão em um grupo diferente e que é caracterizado como superior e mais qualificado no que diz respeito ao uso da língua portuguesa. Ocorre, assim, um distanciamento do contexto real do escritor e uma inserção do aluno em um contexto ideal, geralmente criado discursivamente com base em questões de poder, controle e dominação ilustradas pelo discurso hegemônico presente nos textos. A Redação 4, cujo título "A importância da escrita" já nos remete ao valor atribuído a essa prática de letramento, é um bom exemplo do distanciamento do aluno de seu contexto real.

> [1]A escrita e a leitura é essencial na nossa vida cotidiana.
> [2]Quando escrevemos e lemos nos sentimos saudáveis e incluídos na sociedade. Se pararmos para pensar de como seria a vida sem a escrita e a leitura, a nossa vida social seria talvez um fracasso. Pois quando escrevemos e lemos passamos a ter um entendimento melhor, um argumento e uma opnião. (Fragmento 5 - Redação 4 -1º e 2º parágrafos)

Ao iniciar seu texto, o aluno-escritor se afilia ao grupo de pessoas que avalia e, por meio do uso da primeira pessoa do plural (como em "nossa", escrevemos", "lemos", "nos sentimos", "paramos" e "passamos"), cria um sentido de i*ngroupness* e de pertencimento à comunidade que avalia a escrita e a leitura como práticas essenciais à vida cotidiana. Ao posicionar-se dessa maneira, o estudante cria para si uma imagem identitária positiva, baseada em um julgamento de estima social do grupo à que se afilia nesse momento. Com tal posicionamento, há uma visão de letramento como condição para que um indivíduo ou grupo social faça um uso eficiente da escrita, bem como de suas práticas sociais, consoante com nossa visão de letramento apresentada no início deste artigo.

Porém, ao dar seguimento a seu texto, ocorre um distanciamento do escritor que passa a avaliar o comportamento do "outro", posicionando-se em um sentimento de *otherness*, ou seja, de ser diferente, como podemos ver nos parágrafos 3 e 4 dessa mesma redação:

> [3]A língua Portuguesa nas escolas deveriam ser muito mais valorizada pelos alunos. Se os jovens que ainda estudam soubessem como a língua portuguesa afeta profundamente nosso futuro, dariam muito mais valor.

> [4]A maioria dos jovens de hoje em dia conseguem ter mais acesso à internet, e a grande maioria possui o MSN, o facebook, entre outras fontes de comunicação, porém, existe um grande erro dos jovens, abreviar palavras como por exemplo: você = vc. Isso prejudica muito na escrita formal do jovem. O que era para se bom (a comunicação e o exercer da escrita formal...) acaba sendo prejudicial, pois usam a escrita de forma errada, e isso pode causa um grande problema no futuro, porque na hora que forem fazer uma prova de vestibular na parte escrita não saberam usar a palavra na forma certa. Aí veram como a escrita formal, a língua portuguesa é de grande valor. (Fragmento 6 - Redação 4 - 3º e 4º parágrafos)

A análise dos dois últimos parágrafos do texto indica que há um distanciamento do autor por meio do uso, agora, da terceira pessoa do plural, representada pelo substantivo "jovens". Logo na segunda linha do terceiro parágrafo, o aluno se refere a "jovens que ainda estudam" e avalia negativamente o seu comportamento. Há uma crítica a não consciência do valor da língua portuguesa nas escolas e sua importância para o futuro. Nesse momento,

observamos a construção de identidades que se mostram contraditórias: ora o escritor se afilia ao grupo avaliado positivamente, ora se distancia, como se não fosse um dos jovens a quem julga negativamente. Ocorre, mais uma vez, ao final da segunda linha do terceiro parágrafo, a afiliação do escritor ao grupo que avalia, quando se refere a "nosso futuro". Notamos, portanto, que o escritor, a todo o momento, constrói sua identidade em idas e vindas de afiliações e desfiliações, em um contínuo de posicionamentos de *ingroupness* x *outgroupness*.

Essas identidades contraditórias são criadas na interação do escritor com participantes reais ou imaginários. Ao se referir à "maioria de jovens de hoje em dia", mais uma vez, há uma dinâmica de inclusão e exclusão do autor para a construção de suas identidades. Discursivamente, o contraponto entre "eu" e "eles" sugere de que forma o autor se solidariza ou se distancia das avaliações que faz, ou seja, como ele constrói ou desconstrói seus valores sociais de inclusão ou exclusão. Ao se distanciar do outro que, para o aluno, é o que ele avalia como um mau usuário da língua portuguesa, há a inclusão do escritor em uma categoria de *otherness*. Para o estudante, ao avaliar o outro como o que possui pouco domínio da língua portuguesa, ele se distancia do grupo, criando para si uma identidade de exclusão do grupo discriminado, com um sentido de ser diferente.

Podemos observar tal fato no último parágrafo da redação, quando o escritor, jovem e aluno do ensino médio, se inclui na maioria que usa novas tecnologias (MSN, Facebook, por exemplo), mas se distancia ao comentar o erro que jovens comentem em abreviar palavras ao usarem os novos meios de comunicação. O uso da conjunção "porém" reforça o fato de os jovens estarem em uma posição contraditória, assim como o autor do texto. Portanto, a Redação 4 é um bom exemplo para mostrar como o aluno se distancia do seu próprio grupo social, já que ele é um jovem e, consequentemente, na atual sociedade globalizada, usa a internet, assim como todos os recursos provenientes desse meio. Apesar do distanciamento criado, é bem provável que o aluno use os recursos de abreviação em suas conversas em ambientes digitais, por exemplo. Por esse motivo, acreditamos que há, mais uma vez, a separação do contexto do escritor, isto é, o contexto real, daquele criado por ele em seu texto, ou seja, o contexto ideal.

Em suas escolhas léxico-gramaticais "prejudica", "bom", "prejudicial", "errada", é possível perceber que o aluno trabalha no eixo dicotômico que separa a norma padrão/ formal das demais variedades, utilizando as noções de certo *versus* errado e bom *versus* ruim. Ao dizer que a internet e os outros meios de comunicação têm exercido uma influência negativa na escrita formal de muitos jovens, que passaram a abreviar as palavras, o estudante mostra que a escrita padrão precisa ser a única ensinada nas escolas. Desse modo, a escrita informal comumente presente nos meios digitais apresentados no texto é descrita como prejudicial e errada, em oposição à escrita formal que é tida como certa e de grande valor. Mais uma vez, os dados nos orientam para o fato de que, para a construção de suas identidades, o aluno-escritor toma por base ideologias linguísticas (ou seja, crenças e valores atribuídos a determinadas formas de uso da língua) que constroem apagamentos. Esses apagamentos, geralmente contrários à visão dominante e hegemônica de uma determinada variedade de uso da língua portuguesa, pode acarretar o apagamento do próprio contexto do escritor que, em seus textos, demonstra não dominar a variedade da língua a qual julga como "correta" e "melhor" para promover a inclusão social.

Ao terminar seu texto, o escritor da Redação 4 mais uma vez se distancia do grupo que avalia negativamente ao dizer "...porque na hora que forem fazer uma prova de vestibular na parte escrita não saberam usar a palavra na forma certa. Aí veram como a escrita formal, a língua portuguesa é de grande valor". A escolha dos verbos conjugados na terceira pessoa do plural, isto é, no uso do "eles" ("forem", "veram" [verão] e "saberam" [saberão]) reforça a dinâmica de distanciamento do autor na construção de sua identidade como avaliador. Em nossa proposta de análise de linguagem de acordo com a abordagem sociossemiótica, o uso

dos pronomes “nós” e “eles” moldam significados de inclusão ou de exclusão social que levarão a determinado posicionamento identitário do escritor.

De acordo com o já realçado, as redações analisadas para investigação dos recursos avaliativo-ideológicos que constroem as múltiplas identidades dos autores traz, como consequência da escolha de determinadas ideologias linguísticas, apagamentos de outras crenças, valores e, por que não dizer, de possíveis identidades. Os apagamentos criados pelas ideologias linguísticas contradizem as práticas de uma sociedade em fluxo e revelam identidades fortemente marcadas por uma visão predominante usada na análise do uso de uma língua, além de esconderem possibilidades de reflexão quanto ao uso e importância da própria língua materna dos estudantes. Dentre os apagamentos que os textos sugerem, temos àqueles relacionados à própria realidade do aluno. A partir de um posicionamento autoral, quando julga o comportamento da sociedade em geral, o aluno cria e reproduz avaliações ideológicas que trazem estereótipos e preconceitos em relação a seu contexto. Se entendermos que o jovem escritor do texto é também aluno de ensino médio, podemos dizer que o autor do texto, mesmo tentando se distanciar do grupo avaliado, faz parte do mesmo. No caso, o aluno constrói sua identidade como um avaliador superior, quase um professor, mas toma por base a noção de “outro”, daquele que não pertence à classe dos que falam errado, escrevem mal, fazem mau uso da língua.

A Redação 2, “O bom português”, é um amostra da elaboração textual de avaliações ideológicas que trazem apagamentos. No primeiro parágrafo, exposto no Fragmento 7, o autor avalia de modo negativo o fato de que muitos brasileiros ainda nem sabem o português, momento em que constrói uma opinião baseada em ideologias linguísticas e crenças que revelam valores preconceituosos quanto ao uso da língua portuguesa.

> [1] A escola tem a função de ensinar, educar, dar o respeito e exigir o respeito do próximo. No Brasil, a sociedade em geral preocupa-se em aprender a língua estrangeira, como por exemplo o inglês, que é o mais procurado e exigido por muitas empresas, sendo que, a sociedade “esquece que” muitos não sabem nem falar o português, escrever o português direito e tem que “forçadamente” aprender a língua alheia. (Fragmento 7 - Redação 2 - 1º parágrafo)

Como observado no primeiro parágrafo da Redação 2, há ênfase na visão homogeneizante de língua como sendo aquela que não sofre variação. Por conseguinte, o aluno se posiciona de modo a evidenciar as ideologias presentes no discurso hegemônico propagado pela gramática formal, já que a mesma tende a padronizar a língua de forma prescritiva. Além disso, o aluno tenta apresentar uma solução para a problemática acerca da importância do uso “correto” da língua portuguesa que vem discutindo no decorrer do seu texto, conforme podemos encontrar no terceiro parágrafo, reproduzido no Fragmento 8 abaixo.

> [3]Deveria-se criar uma lei que funcionasse realmente com o seguinte tema: “O bom português, para o bom brasileiro bilíngue”, ou seja, aquele que melhor souber falar, se expressar bem no português, “ganharia” gratuitamente um curso de língua estrangeira de sua preferência, com o direito de sair, já empregado do curso. Só assim (talvez) o Brasil, passaria a se interessar mas no português e no que ganhariam em troca. (Fragmento 8 - Redação 2 - 3º parágrafo)

A tentativa de apresentar uma solução para o suposto problema encontrado pelo aluno está baseada em uma concepção tradicional de linguagem, baseada no Julgamento positivo, já que a recompensa seria para aqueles que desempenhassem um determinado comportamento, isto é, para “aquele que melhor souber falar, se expressar bem no português”. Temos, mais uma vez, um distanciamento do aluno pelo uso do pronome “aquele” (realçado no trecho acima), já que ele parece não se incluir na categoria dos que necessitam de um incentivo para aprender a sua própria língua. Tal afirmação constitui uma avaliação de Julgamento e uma construção de identidade baseada na oposição entre o “nós” e o “eles”, pois o aluno parece não

fazer parte da sociedade por ele criada no primeiro parágrafo de sua redação: “a sociedade em geral preocupa-se em aprender a língua estrangeira, como por exemplo o inglês, que é o mais procurado e exigido por muitas empresas, sendo que, a sociedade “esquece que” muitos não sabem nem falar o português, escrever o português direito e tem que “forçadamente” aprender a língua alheia”.

As quatro redações apresentadas no decorrer deste trabalho nos ajudam a refletir sobre o modo como os estudantes se posicionam sobre a importância da escrita para a inclusão social e nos sugerem a construção de argumentos pautados por avaliações ideológicas, que criam, reproduzem e mantêm relações de poder, controle e dominação social (FAIRCLOUGH, 1992). Os alunos, ao refletirem sobre o tema proposto, corroboram e ratificam o mesmo discurso hegemônico de “linguistas, etnógrafos, elaboradores de políticas públicas e de currículos para o ensino de línguas, etc” (MOITA LOPES, 2013, p. 20) e de áreas como a educação e a mídia, isto é, aquele que pode enfatizar o conhecimento da língua formal e das classes sociais privilegiadas. A partir da análise do significado ideacional, para falar de suas experiências de mundo, parece que há pouca tentativa por parte dos alunos em questionar e criticar as ideologias dominantes em nossa sociedade. No segundo parágrafo da Redação 1 (ilustrado no Fragmento 9, a seguir), por exemplo, inicialmente conseguimos observar esse questionamento, ainda que haja no final do texto uma retorno do escritor a sua postura inicial, pautada no discurso hegemônico.

> [2]Se influencia ou não na inclusão social ai eu não sei mas pessoas com menos estudo que param na 5 serie estão ganhando rios de dinheiro e pessoas que ja terminaram a faculdade estão ai trabalhando como entregadores de quentinha pra ganharem por mês 300 reais ai eu pergunto quem tem mais chance de ser aceito nesse mundão o cara que parou na 5 serie e é presidente de uma empresa ou o cara que terminou a faculdade e é entregador de quentinha? (Fragmento 9 - Redação 1 - 2° parágrafo)

No Fragmento acima, ao duvidar da importância ou não da escrita para a inclusão social, o aluno aparentemente busca um posicionamento mais reflexivo e questionador da influência da escrita para a inclusão social. Contudo, no último parágrafo do seu texto, conforme o Fragmento 2 apresentado anteriormente, o estudante volta a ratificar uma postura advinda do discurso hegemônico, no momento em que afirma que “os outro vão olhar com o olho torto”. Podemos, portanto, perceber que o discurso dos alunos, em geral, é elaborado levando-se em conta as relações de poder e dominação presentes nas relações sociais e nos sistemas de conhecimento e de crenças (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Acreditamos, assim como o referencial teórico aqui apresentado, que todo discurso é coparticipativo e que, por isso, os enunciados dos participantes desta pesquisa são construídos em resposta a outros discursos presentes nos contextos aos quais pertencem e, no caso, parece-nos ser uma resposta ao discurso homogeneizante presente na sociedade em geral. Entretanto, espera-se de um aluno do terceiro ano do ensino médio uma visão reflexiva, crítica e questionadora de sua realidade social e não apenas uma reprodução do que está sendo dito de forma geral, seja na área acadêmica, educacional ou jornalística, por exemplo. Desse modo, a contribuição deste trabalho para a área de formação de professores de línguas está justamente no incentivo, por parte de profissionais envolvidos na educação, de tentar motivar a reflexão crítica de seus alunos no momento da defesa de suas ideias. Ainda que o estudante reproduza um discurso homogeneizante que apague a sua própria realidade social, é importante que ele compreenda as relações de poder que estão imbricadas em toda prática discursiva e que seu texto não seja apenas uma reprodução acrítica do já-dito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise das redações deste estudo, observamos que o discurso dos alunos investigados critica um uso da língua portuguesa que eles mesmos criam e reproduzem. Tal

observação nos leva a propor que os alunos criam identidades contraditórias, pautadas em discursos hegemônicos reproduzidos em diferentes contextos, tais como o acadêmico e o educacional, nas políticas públicas e nas grandes mídias sociais. A reprodução do já-dito acaba por impossibilitar, por exemplo, os alunos de se verem como aqueles que não fazem parte dessa comunidade ideal que tanto eles defendem. Na realidade, eles estariam mais próximos da comunidade por eles criticada, isto é, aquela que não domina a linguagem das classes comumente tidas como "prestigiadas". Por criar um embate entre o real e o ideal, os alunos se constroem identitariamente como o "outro" (o grupo ideal, que domina a prática escrita), quando, na realidade, parecem fazer parte do "nós" (o grupo real, que não possui a proficiência escrita concebida por eles como a "adequada").

Por se construírem identitariamente como membros dessa classe vista como "privilegiada", isto é, aquela que domina a língua portuguesa padrão, os estudantes assumem papeis de avaliadores, quase professores da língua portuguesa. Eles se sentem detentores da verdade e, por isso, apontam erros e incongruências quanto ao uso da língua, além de se considerarem superiores em relação aos "outros" que eles trazem para os seus textos. O apagamento do "outro" em detrimento de um "nós" ideal revela uma identidade forjada pelas práticas e discursos sociais dominantes, que acabam sendo idealizados pelos escritores no decorrer de suas redações.

Além disso, observamos que, ao avaliar a escrita, os alunos constroem a sua identidade social como indivíduos superiores e detentores de um saber inalcançável pela grande maioria da população. Essa posição privilegiada permite que os estudantes avaliem, por meio de avaliações de Julgamento de estima social, o comportamento das pessoas que se distanciam do padrão imposto pela sociedade e por eles ratificado. Sabemos que as escolhas dos alunos criam significados ideológicos que criam e mantém relações de poder e de dominação social. Por conseguinte, reiteramos nosso posicionamento de que é fundamental que professores considerem incluir no ensino-aprendizagem, em nosso caso, de língua portuguesa, práticas de letramento que tornem o aluno um escritor crítico, que possa ter consciência de que sua apropriação e domínio terão consequências para suas práticas sociais, seja no que tange à produção ou recepção de seus textos.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. R. **Identidades avaliativas na produção escrita escolar**. Comunicação oral apresentada na Sessão Coordenada Linguística Sistêmico-Funcional e ensino de línguas: Contribuições para a formação de professores, no V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL). Universidade Federal de Goiás (UFG), 2014.

_____. **Vozes de julgamento como pontos de argumentação na produção escrita de alunos do Ensino Médio**: abordagem sociodiscursiva e sociossemiótica. 2013, 195f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

BALOCCO, A. E. O sistema do engajamento aplicado a espaços opinativos na mídia escrita. In: VIAN JR, O. et al. (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

BASTOS, L. C.; OLIVEIRA, M. C. L. Identity and personal/institutional relations: people and tragedy in a health insurance customer service. In: FINA, A. de; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

BHABHA, H. K. **The location of culture.** London and New York: Routledge, 1994.

BIBIANO, B.; PAVÃO JÚNIOR, J. **Ideb 2013, o índice de atraso do ensino médio**. 2014. Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/ideb-2013-o-indice-de-atraso-do-ensino-medio>. Acesso em: 12 out. 2014.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a Sociocultural Linguistic approach. **Discourse Studies**, v. 7, n. 4-5, p. 585-614, 2005.

_____. Language and identity. In: DURANTI, A. (Ed.). **A companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Basil Blackwell, 2003.

CASTRO, L. M. A. **Escrita e letramento no Ensino Médio**: uma abordagem sistêmico-funcional e de Linguística Aplicada. 2009. 150f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DUSZAK, A. **Us and others**. Social identities across languages, discourses and cultures (Introdução). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change.** Cambridge: Polity Press, 1992.

HALL, S.; du GAY, P. (Eds.) **Questions of cultural identity**. London: Sage, 1996.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1994.

_____; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**. Aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In KROSKRITY (Org.) **Regimes of language**. Ideologies, politics and identities. Santa Fe: School of American Research Press, 2000.

KROSKRITY. **Language ideologies**. In: DURANTI, A. (Org.). **A companion to Linguistic Anthropology.** Oxford: Blackwell, 2004.

LOES, J. **O maior problema da educação do Brasil.** 2013. Disponível em < http://www.istoe.com.br/reportagens/326686_O+MAIOR+PROBLEMA+DA+EDUCACAO+DO+BRASIL >. Acesso em: 12 out. 2014.

MARTIN, J.; WHITE, P. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave/Macmillan, 2005.

MENDONÇA, J. T. O ensino de língua portuguesa e sua relação com a inclusão/exclusão social. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Org.). **Narrativa, identidade e clínica.** Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

_____. Socioconstrucionismo**:** discurso e identidades sociais. In: _____ (Org.). **Discurso de identidades***.* Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Ideologia Linguística> como construir discursivamente o português no século XXI. In: _____. (Org.) **O Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

NOBREGA, A. N. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico**: abordagem sociocultural e sociossemiótica. 2009. 244f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Written production and grammatical metaphor in secondary school.** Comunicação oral apresentada na 2010 Conference of the American Association for Applied Linguistics (AAAL). Estados Unidos, Atlanta, 2010.

_____. **Avaliações sobre o papel da escrita em práticas de inclusão social:** a voz de alunos do Ensino Médio. Palestra proferida na VII Jornada de Estudos do Discurso (JED). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Reflexões sobre o papel do letramento em práticas de inclusão social**: a voz de alunos do Ensino Médio. Comunicação oral apresentada na Sessão Coordenada Linguística Sistêmico-Funcional e ensino de línguas: Contribuições para a formação de professores, no V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL). Universidade Federal de Goiás (UFG), 2014.

_____; MAGALHÃES, C.E.A. Narrativa e identidade: Contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2 ,p. 68-84, 2012.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, A. Representações de escrita de alunos de mestrado em Letras. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 2, p. 317-336, 2013.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

SOUZA, A. L et al*.* **Letramentos no Ensino Médio.** São Paulo: Parábola, 2012.

TAJFEL, H.; FORGAS, J. P. (Ed.) Social categorization: cognition, values and groups. In: FORGAS, J. P. **Social cognition**: perspectives on everyday understanding. London: Academic Press, 1981.

VIAN JR., O. O sistema da avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **D.E.L.T.A.**, v. 25, n. 1, p. 99-129, 2009.

_____. O sistema de avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR. O.; ALVES DE SOUZA, A.; ALMEIDA, F. S. D .P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa:** estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

ANEXOS

Redação 1

O mundo sem português

[1]O ensino continua o mesmo, mas são as letras que continuam mudando não é que as pessoas não aprendem direito a escrita e tambem a fala portuguesa e que elas se deixam influenciar pela linguagem modernas ou como todos dizem vocabulario de favela quase ninguém nos dias de hoje dizem pra você agora e pa tú, pa jente etc.

[2]Se influencia ou não na inclusão social ai eu não sei mas pessoas com menos estudo que param na 5 serie estão ganhando rios de dinheiro e pessoas que ja terminaram a faculdade estão ai trabalhando como entregadores de quentinha pra ganharem por mês 300 reais ai eu pergunto quem tem mais chance de ser aceito nesse mundão o cara que parou na 5 serie e é presidente de uma empresa ou o cara que terminou a faculdade e é entregador de quentinha?

[3]A sociedade de hoje é muito exigente mas mesmo que a pessoa tenha dinheiro os outro vão olhar com o olho torto mesmo que ele seja bem sucedido a escrita e o modo da falar não vai mudar e nunca mudara.

Redação 2

O bom português

[1]A escola tem a função de ensinar, educar, dar o respeito e exigir o respeito do próximo. No Brasil, a sociedade em geral preocupa-se em aprender a língua estrangeira, como por exemplo o inglês, que é o mais procurado e exigido por muitas empresas, sendo que, a sociedade "esquece que" muitos não sabem nem falar o português, escrever o português direito e tem que "forçadamente" aprender a língua alheia.

[2]A sociedade, não dá a devida importância a língua portuguesa, a cultura brasileira. Estão mais preocupados com o que acontece na Europa e em outros continentes, do que com o seu país, a sua cidade, a sua educação.

[3]Deveria-se criar uma lei que funcionasse realmente com o seguinte tema: "O bom português, para o bom brasileiro bilíngue", ou seja, aquele que melhor souber falar, se expressar bem no português, "ganharia" gratuitamente um curso de língua estrangeira de sua preferência, com o direito de sair, já empregado do curso. Só assim (talvez) o Brasil, passaria a se interessar mas no português e no que ganhariam em troca.

Redação 3

O valor da Educação

[1]A educação está muito precária em nosso país.

[2]Aqui no Brasil poucas pessoas tiveram oportunidade de ter acesso à escola o que acontecia muito antigamente. E a fala certamente "errada" e a forma de escrever foi porque nunca tiveram a oportunidade de ir à escola e de muito menos aprender em casa porque muitos tiveram que trabalhar. E hoje em dia as pessoas tem acesso a uma alfabetização, tem a oportunidade de ler e escrever.

[3]O ensino da escrita é importante porque além de você ter a necessidade de saber escrever, saber falar direito, você vai ser muito respeitado. Falar e escrever bem é a chave principal para a pessoas chegar em algum lugar. Até mesmo porque você não pode falar errado diante de um intelectual respeitado, por exemplo. Tem até cursos disponíveis para falar com vários tipos de pessoa.

[4]Vejo na TV pessoas falando errado, não dizendo as palavras corretas por completo, puxam demais as palavras, até esquecem de acrescentar o "S", o "R", quando necessário. São pessoas que dá para ver claramente que não teve acesso à escola. Por isso que muitos pais hoje em dia cobram dos seus filhos para ter uma boa educação. Porque sem educação hoje em dia, não dá. É muita palavra coloquial.

Redação 4

A importancia da escrita

[1]A escrita e a leitura é essencial na nossa vida cotidiana.

[2]Quando escrevemos e lemos nos sentimos saudáveis e incluídos na sociedade. Se pararmos para pensar de como seria a vida sem a escrita e a leitura, a nossa vida social seria talvez um fracasso. Pois quando escrevemos e lemos passamos a ter um entendimento melhor, um argumento e uma opnião.

[3]A língua Portuguesa nas escolas deveriam ser muito mais valorizada pelos alunos. Se os jovens que ainda estudam soubessem como a língua portuguesa afeta profundamente nosso futuro, dariam muito mais valor.

[4]A maioria dos jovens de hoje em dia conseguem ter mais acesso à internet, e a grande maioria possui o MSN, o facebook, entre outras fontes de comunicação, porém, existe um grande erro dos jovens, abreviar palavras como por exemplo: você = vc. Isso prejudica muito na escrita formal do

jovem. O que era para se bom (a comunicação e o exercer da escrita formal...) acaba sendo prejudicial, pois usam a escrita de forma errada, e isso pode causa um grande problema no futuro, porque na hora que forem fazer uma prova de vestibular na parte escrita não saberam usar a palavra na forma certa. Aí veram como a escrita formal, a língua portuguesa é de grande valor.

Proposta de redação

PRODUÇÃO TEXTUAL

Muito tem se discutido sobre o ensino e uso da escrita formal em língua portuguesa e sua relação com a inclusão social. Os trechos abaixo selecionados tratam desse tema e têm por objetivo ajudá-lo a refletir sobre essa questão:

Ler e escrever faz parte do cotidiano de todas as pessoas, por isso a sua importância no convívio social. É através do uso da leitura e da escrita que o sujeito vai sentir-se incluso na sociedade e ser caracterizado como cidadão participante. Sabemos que um dos responsáveis pela socialização do individuo é a escola.

(adaptado de Santos, A. O. Disponível em www.artigonal.com em 27/01/2012)

"Acho mesmo que escrever é importante, quer dizer, saber escrever. Só que muita gente se esquece que há muitos artistas, jogadores de futebol e até empresários que nem tem o primeiro grau, mas acumulam muitos milhões em suas contas bancárias. E então, eu me pergunto: será que só escrever bem basta? Será que essa é a salvação? Será que é disso que eu preciso? Eu sei que só nascem um ou dois Sócrates e Pelés no mundo, mas quantas outras pessoas se saem bem sem estudar? Isso se chama 'estrela'. Ou a pessoa tem ou não tem."

(A.L.C. Estudante 3º ano Ensino Médio)

Se, já hoje, uma boa formação no ensino médio é necessária para a plena emancipação e a inserção na força de trabalho, nenhum país pode ter a expectativa de um futuro promissor se empurra para a margem tão grande proporção de seus jovens como nós o fazemos. E, na maioria dos casos, o jovem deixa a escola com um profundo sentimento de não pertença à sociedade e com a autoestima rebaixada, o que afeta profundamente o seu futuro relacionamento com essa mesma sociedade. As consequências estão à vista de todos.

(http://blogolitica.blogspot.com/2011/12/ensino-superior-exclusao-privatizacao-e.html)

- Tendo em vista as perspectivas apresentadas, escreva um texto dissertativo-argumentativo, entre 25-30 linhas, refletindo sobre a seguinte questão:

Qual é a sua posição sobre o ensino da escrita em língua portuguesa na escola e sua importância (ou não) para a inclusão social?

Dê um título criativo a seu texto e organize seus argumentos de forma clara, a fim de defender e sustentar seu ponto de vista.

IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES E RELAÇÕES SOCIAIS NO PIBID

Lilian Kemmer CHIMENTÃO
Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina [1]

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) representa uma medida governamental de investimento, primordialmente, na formação inicial de professores. Assim sendo, esse programa tem sido discutido e problematizado em diversas pesquisas recentes na área da linguística aplicada (MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013; RIBEIRO et al., 2014; JORDÃO et al., 2013). Nosso trabalho, portanto, acrescenta o conhecimento até então produzido nesse nicho de estudos, com foco no desenvolvimento profissional docente. Temos como objetivo compreender sentidos, práticas, construções identitárias e relações sociais estabelecidas pelos membros do grupo do Pibid-Inglês, enquanto sujeitos de um processo de formação profissional docente, no ano de 2012. Em termos metodológicos, seguimos os princípios e passos da *grounded theory* (CORBIN; STRAUSS, 2008) e as análises foram realizadas de forma indutivo-dedutiva. Os participantes são seis alunos-professores, uma professora-supervisora e uma professora-coordenadora. Com relação ao instrumento, dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas. Esta pesquisa enquadra-se no paradigma pós moderno conhecido como construcionismo social, para o qual o ser humano exerce agência e é crítico e relacional. Desta forma, valoriza e empodera o outro, assumindo uma ética metodológica que faz jus ao paradigma adotado, ou seja, dá voz ao outro e essa voz é o que permite estabelecer as relações e as construções de significados aqui realizadas. Quanto aos resultados, análises preliminares demonstram que a participação nesse contexto diferenciado de formação permitiu ganhos de ordem experiencial e possibilitou desenvolvimento de (des)identificação profissional.
PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento profissional docente; construções identitárias; Pibid.

ABSTRACT: The Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (Pibid) is a public policy of investiment primarily in initial teacher education. Therefore, this program has been discussed and problematized in several recent applied linguistics research reports (MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013; RIBEIRO et al., 2014; JORDÃO et al., 2013). Our paper thus adds to the knowledge hitherto produced in this study niche, focusing on teachers' professional development. We aim at understanding meanings, practices, identity constructions and social relations experienced by the Pibid-English team members, as subjects of a teacher education process, in 2012. In methodological terms, we follow the principles and steps of grounded theory (CORBIN; STRAUSS, 2008) and analyze data inductively and deductively. The participants are six student-teachers, one supervisor and one coordinator. In relation to the instrument, data were generated by using semi structured interviews. This research subscribes to the postmodern paradigm, known as social constructivism, whereby the human being exerts agency, is critical and relational. As a result, this study appreciates and empowers others, assuming methodological ethics coherent with the paradigm, that is, giving voice to others, which allows us to establish the relationships and meaning constructions here reported. As for the results, preliminary analyses show that participation in this special context of education allowed for experiential knowledge gains and the development of professional (un)identification.
KEYWORDS: teacher education; identity constructions; Pibid.

[1] Trabalho originado de tese de doutorado em andamento sob orientação da Profa Dra Simone Reis.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem sido foco de discussão em diversas pesquisas (MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013; JORDÃO et al., 2013; RIBEIRO et al., 2014; CASTELA, 2014) por se tratar de uma recente medida governamental de investimento, em especial, na formação inicial de professores que tem despertado olhares otimistas e resultados promissores. Nosso trabalho, portanto, vem complementar o conhecimento até então produzido nesse nicho de estudos, tendo como foco de compreensão o desenvolvimento profissional docente dentro do Pibid.

Esta investigação originou-se, principalmente, em razão de minha atuação profissional como professora formadora deste programa e por entender que investigações da própria prática podem ser extremamente relevantes para o seu aprimoramento. Além disso, o interesse por essa temática reflete minha inquietação em conhecer o discurso produzido e as práticas e relações vivenciadas nesse contexto diferenciado de formação para compreender suas implicações para o campo da formação de professores.

Esta pesquisa preocupa-se com a compreensão acerca do desenvolvimento profissional docente localmente situado no tempo e no espaço. O objetivo principal, portanto, é compreender sentidos, práticas, construções identitárias e relações sociais estabelecidas pelo grupo do Pibid-Inglês no ano de 2012 enquanto sujeitos de um processo de formação profissional docente. Para este texto, trago um recorte das análises, cujo objetivo é discutir o papel do programa no processo de (des)identificação e formação profissional do grupo.

Primeiramente, detalho questões metodológicas, apresentando os princípios ontológicos, epistemológicos, metodológicos e éticos do estudo. Posteriormente, contextualizo e descrevo o processo de elaboração dos instrumentos de geração de dados e procedimentos de coleta e análise. Em seguida, discuto os dados e teço as considerações finais.

METODOLOGIA

Nesta seção, primeiramente, apresento a natureza do estudo, definindo o paradigma de pesquisa ao qual me filio, ou seja, explicito o conjunto de princípios que orientam minha ação enquanto pesquisadora. Para tanto, lanço mão de princípios ontológicos, epistemológicos, metodológicos e éticos balizadores do processo de investigação. Em seguida, faço breve contextualização, por meio da descrição do contexto, dos atores sociais que participam da construção deste estudo, assim como das características gerais acerca do modo de trabalho da equipe. Na sequência, justifico a opção pelo instrumento de geração de dados, tecendo considerações, não apenas, acerca dos aspectos potencializadores, como também, das limitações encontradas. Por fim, descrevo como se deu o processo de análise e interpretação dos dados.

Princípios ontológicos, epistemológicos, metodológicos e éticos

Além de sua característica qualitativa, esta pesquisa enquadra-se no paradigma pós-moderno conhecido como *construcionismo social*. Esse paradigma é composto por princípios ontológicos, epistemológicos, metodológicos e éticos peculiares que o caracterizam e que serão explicitados a seguir.

A ontologia diz respeito ao modo como o pesquisador enxerga a realidade; ao modo como as coisas são e funcionam. O construcionismo adota a ontologia relativista, ou seja, ao se pensar na natureza da realidade, esta é compreendida como local e especificamente construída (LINCOLN; GUBA, 2006). Em outras palavras, a realidade está constantemente sendo (re)construída localmente, de acordo com bases sociais e experimentais específicas de cada indivíduo.

Sob as lentes da epistemologia construcionista social, "não construímos nossas interpretações isoladamente, mas contra um pano de fundo de compreensões, de práticas, de linguagem, etc., que temos em comum" (SCHWANDT, 2006, p. 201). Nesse sentido, o conhecimento não é desinteressado e apolítico, mas antes disso, ideológico, político e permeado por valores (ROUSE, 1996 apud SCHWANDT, 2006).

Em consonância, as interpretações e o conhecimento são construções subjetivas decorrentes da interação entre o investigador e o objeto de investigação. Em outras palavras, a epistemologia construcionista social acredita que o conhecimento é oriundo da relação entre pessoas e contextos, sendo um agente transformador do outro. Consequentemente, ao passo que o pesquisador transforma o conhecimento, o conhecimento também o transforma.

O processo investigativo, portanto, não está preso a descobertas de verdades absolutas, o objeto de estudo vai sendo criado e esclarecido, ou seja, os resultados são criados no decorrer do processo investigativo e não refletem 'a verdade', mas, sim, aquilo que se é permitido afirmar diante dos fatores contextuais que circunscrevem o objeto de investigação (LINCOLN; GUBA, 2006). Em suma, os resultados são provisórios e fruto do que foi possível se observar do mundo, naquele momento histórico, sob as lentes, valores e conhecimento do intérprete e da relação e diálogo estabelecidos entre os indivíduos.

Reforçando essa ideia, Schwandt (2006, p. 201) afirma que o construcionismo social também é conhecido como *perspectivismo*. Resumidamente, tal visão epistemológica opõe-se à visão empírica e realista ingênua que pressupõe a existência de um "entendimento direto, não-mediado, do mundo empírico, e que o conhecimento (ou seja, a mente) simplesmente reflete ou espelha o que "está lá fora"".

Ao assumir essa perspectiva, assumo que as interpretações alcançadas nesta investigação são frutos da negociação, da relação dialógica entre os atores sociais que o compõem com suas marcas, preconceitos, ideias e tendenciosidades herdadas sócio-historicamente.

Para o construcionismo social, o ser humano é um ser agente, crítico e relacional e, por isso, esta pesquisa valoriza e empodera o outro, ou seja, dá voz ao outro, e essa voz é o que permite estabelecer as relações e as construções de significados aqui analizadas.

A metodologia – modo como o investigador age perante seu objeto – privilegiada pelo construtivismo é a hermenêutica/dialética, que procura levar em conta textos, contextos e pré conceitos no processo de interpretação. A compreensão, no entanto, é resultado de um processo social, de conhecimento expresso na linguagem e nos significados que cada indivíduo atribui.

Em síntese, a metodologia hermenêutica/dialética atribui importância ao conhecimento de perspectivas, de sentidos e significados individuais de todos participantes, sendo o processo interpretativo um contínuo vai e vem, que permite constantes interpretações, reinterpretações, contatos e construções de novos posicionamentos.

Com relação à linguagem, esta perspectiva a compreende como forma de poder, "como uma gama de atividades nas quais expressamos e imaginamos um certo modo de estarmos no mundo", ou seja, é "o que nos permite termos o mundo que temos" (SCHWANDT, 2006, p. 202). Consequentemente, partimos do pressuposto de que o ser é histórica, social e culturalmente situado, portanto, as interpretações sobre os significados de suas ações de linguagem precisam estar circunscritos no tempo e no espaço (GIDDENS, 1993).

As questões éticas que nortearam este processo de pesquisa serão apontadas a seguir por eu compartilhar dos princípios apontados por Cohen, Manion and Morrison (2001), os quais pressupõem que o pesquisador precisa ter consciência dos aspectos morais implícitos a sua pesquisa e à necessidade de cuidado com o outro, isto é, com aqueles que estão envolvidos na investigação ou que possam, direta ou indiretamente, ser por ela afetados.

Para garantir a intersubjetividade da pesquisa, validação e primar pela ética construcionista social, as análises retornarão aos participantes para serem escrutinados,

havendo uma real participação na edição dessas análises, consequentemente, proporcionando uma divisão de poder da voz. Além disso, também assumo os princípios éticos de: a) consentimento informado; b) privacidade e confidencialidade; e c) precisão.

O princípio do *consentimento informado* está fundamentado no direito de liberdade e de auto determinação que os participantes de uma pesquisa possuem (COHEN; MANION; MORRISON, 2001). Segundo esses autores, este princípio pode ser respeitado por meio de explicação precisa e fiel quanto à natureza, procedimentos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa. Além disso, faz-se necessário que o pesquisador se coloque à disposição para esclarecimentos sobre quaisquer questões que os participantes queiram levantar e, por fim, que assegure aos participantes o direito de retirar o consentimento e não mais participar da investigação a qualquer momento e sem quaisquer prejuízos.

Privacidade e *confidencialidade* correspondem aos princípios que visam a salvaguardar as "identidades das pessoas e dos locais de pesquisa". Dessa forma, todos os dados pessoais devem ser protegidos para garantir o anonimato (CHRISTIANS, 2006, p. 147). Sendo assim, os participantes serão referidos alfanumericamente e as análises serão submetidas à apreciação e sujeitas à sua edição. Por fim, visando ao rigor científico, esta pesquisa não admite mentiras, materiais fraudulentos, omissões e maquinações (CHRISTIANS, 2006).

Contextualização

No sentido de contextualizar a pesquisa, apresentamos os objetivos do programa, os atores sociais envolvidos, local de atuação e a dinâmica de trabalho da equipe. O Pibid tem como objetivos gerais, de acordo com a Portaria 260 (CAPES, 2011, p. 3, ênfase adicionada),

> **incentivar a formação de docentes** em nível superior para a Educação Básica; **contribuir para a valorização do magistério**; **elevar a qualidade da formação inicial** de professores nos cursos de licenciatura, **promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica**; **inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação**, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; **incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes** e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e **contribuir para a articulação entre teoria e prática** necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O subprojeto do Pibid/UEL – Letras-Inglês/ 2011 por mim coordenado contava, na ocasião da pesquisa, com a participação de oito pessoas, sendo eu uma delas, exercendo a função de professora-formadora. Além de mim, havia uma professora-supervisora e seis alunos-professores.

Dentre os alunos-professores, um era de 4º ano, quatro do 3º e um do 2º ano do curso de Letras Estrangeiras Modernas, com idades entre 19 e 22 anos. Todos os integrantes pleitearam uma vaga e foram selecionados por mérito, de acordo com o desempenho acadêmico. Com exceção de um aluno-professor que já iniciou uma graduação, porém não a concluiu, todos cursavam o ensino superior pela primeira vez.

A professora-supervisora é professora de língua inglesa do ensino Fundamental e Médio na rede pública estadual em um dos colégios onde o projeto está inserido, formada em Letras anglo-portuguesa pela Faculdade Estadual de Educação, Ciência e Letras de Paranavaí no ano de 2001, e possui especialização em língua inglesa. É docente há doze anos e trabalha vinte horas/aula semanais.

A professora-formadora também é formada em Letras anglo-portuguesa (UEL/2002), cursou três cursos de especialização. Em 2010, concluiu o Mestrado em Educação (UEL) e, durante a realização do estudo, cursava doutorado em Estudos da Linguagem na mesma instituição. Atuou como professora de inglês na rede pública de ensino de nível Fundamental e Médio por sete anos. Há quatro anos, atua como docente na UEL, com carga horária de quarenta horas/aulas semanais.

Todos integrantes do grupo participavam do Pibid pela primeira vez. A professora-coordenadora e quatro dos alunos-professores compõem a formação inicial do grupo, à época, atuando há um ano e meio juntos. Os dois outros alunos-professores entraram pouco depois, sendo seu tempo de atuação de um ano e um ano e três meses, respectivamente. A professora-supervisora, por sua vez, também passou a compor o grupo posteriormente, por ocasião da pesquisa, há nove meses. Tais reconfigurações se deram em função de demandas para suprimento de vagas disponíveis para compor o programa.

O colégio no qual o grupo estava inserido é considerado de porte médio, com aproximadamente 740 alunos. Localiza-se na zona oeste da cidade de Londrina, norte do Paraná, em bairro dotado de infraestrutura de lazer e comércio e de fácil acesso ao transporte coletivo público. O colégio oferece ensino Fundamental e Médio, possui doze salas de aula, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma quadra coberta, um laboratório de química (em fase de implementação), dois pátios cobertos de, aproximadamente, $50m^2$ cada, onde os alunos permanecem no intervalo e se alimentam em duas mesas grandes com bancos. Há dois blocos de salas de aula e um bloco de administração, com salas para direção, supervisão, secretaria e professores. O corpo docente de língua inglesa, via de regra, é composto por três professores. Nossa equipe mantinha, como rotina de trabalho, um encontro semanal com duração de duas horas, no qual se tratava de assuntos de ordem burocrática e pedagógica. Essas reuniões eram realizadas na própria escola onde as atividades do Pibid eram desenvolvidas.

De modo geral, em termos de atividades desenvolvidas pelo grupo, posso dizer que tínhamos: regência em turmas regulares; criação e condução de um projeto em contra turno; condução de pesquisas; criação e manutenção do blog do grupo; inserção nas atividades coletivas da escola.

Instrumento de geração de dados

Para proceder à geração de dados, fiz a opção pela entrevista, por entender que é uma das ferramentas imprescindíveis quando se pretende

> contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores, e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explicita, porém tranqüila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferência e troca mútua de confiabilidade. (THOMPSON, 1992; BURKE, 1977 apud BIASOLI-ALVES, 1998, p. 144).

Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 16),

> a opção pela técnica de coleta de dados através da Entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de ***respostas mais profundas*** para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. E **só os sujeitos selecionados** e conhecedores do tema em questão **serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto** (Grifo nosso).

Tendo em vista a argumentação sobre a utilização de entrevistas no processo de pesquisa, entendo que esta técnica seja a mais apropriada para capturar opiniões, percepções,

sentimentos e posicionamentos dos participantes acerca do processo de formação docente o qual vivenciaram, sendo, portanto, os únicos capazes de verbalizar sobre aquele contexto social específico.

A modalidade de entrevista aqui priorizada foi a semiestruturada (ROSA; ARNOLDI, 2006), pois nela está prevista a possibilidade de reorientação dos questionamentos. Em outras palavras, o roteiro de entrevista foi criteriosamente preparado de forma a não induzir e/ou direcionar as respostas e, também, a possibilitar o alcance dos objetivos, no entanto, o roteiro é flexível, o entrevistador tem liberdade de alterar a ordem das questões, incluir e/ou excluir perguntas, parafrasear perguntas não compreendidas e pedir esclarecimentos, por exemplo, tendo em vista a dinâmica da interação e o discurso produzido.

Quanto às vantagens desse instrumento, como anteriormente mencionado, é possível apontar para a possibilidade de aprofundar temáticas; obter esclarecimentos em relação a determinados tópicos; acessar pensamentos sobre o programa, por meio do discurso e reacessar o conteúdo da entrevista quantas vezes necessárias, tendo em vista a gravação em áudio.

Com relação às desvantagens, encontra-se a possível tendenciosidade/parcialidade no momento da entrevista por entrevistados e entrevistador. Várias causas podem levar a esta tendenciosidade/parcialidade, como

> atitudes, opiniões e expectativas do entrevistador; tendências do entrevistador em procurar respostas que deem suporte a ideias pré concebidas; percepções equivocadas de entrevistador e entrevistado sobre o que está sendo perguntado ou respondido. (REIS, 2005, tradução da autora).

GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Após piloto, iniciamos a geração de dados, que ocorreram ao longo do mês de outubro de 2012. As entrevistas foram agendadas em local, dia e horário convenientes para os participantes. Sendo assim, as entrevistas que envolviam a participação da professora-supervisora foram realizadas no colégio onde atuava, no período matutino. As entrevistas que requeriam a coordenadora foram realizadas na UEL, em laboratório de ensino, no período intermediário entre tarde e noite.

A gravação foi feita em áudio e as transcrições feitas na íntegra e finalizadas em dezembro de 2012. O corpus deste estudo é composto por 22 entrevistas semiestruturadas. Cada entrevista teve, em média, duração de nove minutos, o que resultou em um total de 2.039 linhas de transcrição.

A análise seguiu os princípios e passos da *grounded theory* (CORBIN; STRAUSS, 2008), método que dispensa apriorismo teórico, ou seja, a teoria emerge da análise dos dados que, neste caso, foram analisados indutivo-dedutivamente até a criação de categorias analíticas, visando a posterior interpretação de conceitos similares e que serão a base da teoria gerada. Em razão do método adotado e pelo fato de a pesquisa estar em andamento, em fase de análise dos dados, o referencial teórico será elaborado *a posteriori*.

Com relação aos procedimentos adotados para a análise dos dados, relato que, primeiramente, foi realizada leitura e análise paradigmática, ou seja, os dados provenientes de cada participante deram origem a quadros analíticos com categorias que foram criadas, indutivamente, de forma a expressar o sentido dos excertos, tendo como referência temática a pergunta feita. Em face de algumas categorias já formadas, procurei, de forma dedutiva, verificar se elas poderiam ser re(ocorrentes) ao longo da análise. Em sessões de orientação, essas categorias foram sendo discutidas e refinadas. Tais quadros analíticos sofreram, em média, três baterias de análise até a versão final. Em termos de volume, esses quadros somam 46 laudas.

Após esta etapa, foi feita análise sintagmática, momento no qual se exerce a capacidade de articulação e enxugamento das categorias. Estabeleci relações e destaquei o que era significativo, de forma independente das questões do roteiro de entrevista. Nesta fase, os quadros analíticos se reduziram a quatro pares binários (a saber: O SI X O OUTRO; IDENTIFICAÇÃO X DESIDENTIFICAÇÃO; TRADIÇÃO X INOVAÇÃO; e CUSTÓDIA X EMANCIPAÇÃO), que ocupam o volume de três laudas.

Por ocasião deste trabalho, trago um recorte e apresento, primeiramente, o quadro analítico "O SI" para destacar e discutir o acréscimo cognitivo de ordem experiencial dos participantes – uma das categorias mais representativas em termos quantitativos. E, posteriormente, discuto o segundo par binário "IDENTIFICAÇÃO X DESIDENTIFICAÇÃO" representado por dois quadros analíticos.

A vivência no Pibid promoveu uma percepção dos participantes que polariza duas figuras – o SI e o OUTRO. O SI é a figura marcadamente mais forte e presente no discurso dos participantes como um todo e demonstra preocupações relativas a um contexto micro e individualizado. É composto por aspectos introspectivos, ou seja, remete a fatores que os participantes percebem como relativos ao *self.* Dentre tais fatores, os participantes destacam ganhos de diferentes ordens (pessoal, cognitivo, profissional, entre outros) – expressos pela dimensão 'acréscimo'. No entanto, o acréscimo cognitivo relativo à experiência é o aspecto que selecionei para abordar neste trabalho. Veja quadro a seguir:

Quadro 1 – Fatores relacionados ao SI.

O SI			
Dimensões	*Categorias e subcategorias*		*Participantes*
ÊXITO PRÓPRIO	Êxito profissional		A3, A4, A5 e A6
	Superação		A6
ACRÉSCIMOS	Relacionamento Interpessoal		C, A1, A5
	Cognitivo	*intelectual*	C e S
		experiencial	**C, S, A1, A2, A3, A4, A5 e A6**
		contextual	A1, A2, A3 e A4
	Didático		A6 e S
	Profissional		C, S, A1, A2, A3, A4, A5 e A6
	Reconhecimento externo		A3 e S

O acréscimo de conhecimento experiencial tem sido fator de relevância para a formação profissional dos participantes, independentemente, de se tratar de professores em serviço ou pré-serviço. Todos os participantes expressam ganhos dessa natureza, como se pode ler em:

> C: [...] e, de certa forma, como eu tenho que, orientar, né? uma pesquisa, orientar, ou revisar, sei lá, coisas simples mas revisar um Power point, uma apresentação, dar sugestões, ãh, então, eu acho que com essa prática você aprende né?, **e você vai se tornando, melhor, quanto mais você faz isso, mais ideias vão tendo [...] então, eu acho que a experiência de poder fazer essas coisas, acrescenta muito, porque eu vou melhorando eu acho que a cada dia**;
>
> A1: por experiência, né... Você estar em contato com uma realidade da escola regular;
> A2: Então, eu via o professor, mas eu não estava no lugar do professor. E o Pibid me deu a oportunidade de estar no lugar do professor;
> A5: Ah, eu acho que está sendo bom pra mim, pra minha experiência, é algo que realmente não é um tempo perdido;
>
> A6: Ah, tem, por que a gente dando aula mesmo, só vai acrescentar na nossa formação;
>
> S: Na verdade, eu faço a ponte entre colégio e Pibid, as questões que eu posso resolver aqui dentro do colégio como professora. **E só tendendo a acrescentar, porque são experiências novas, experiências é... únicas e tem sido assim, muito..., muito produtivo**.

Esses excertos evidenciam o valor atribuído à experiência, como sendo fator essencial para a formação profissional docente. A partir desse resultado, fica evidenciada a importância de se promover, já nos anos iniciais de formação, oportunidades para que licenciandos possam experienciar a profissão, de preferência, em diferentes contextos, uma vez que este conhecimento é extremamente valorizado no processo de formação docente.

Dando continuidade as análises, a participação no Pibid é marcada pelo processo de (des)identificação profissional por parte dos alunos-professores. A (des)identificação profissional foi percebido por meio das aspirações profissionais expressas. Para fins de análise, tais aspirações foram agrupadas em relação ao tempo. Sendo o tempo 'passado' equivalente a antes do Pibid e 'presente/futuro' posterior à participação no programa, por determinado tempo.

A identificação profissional é expressa por meio de aspirações profissionais docentes, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Identificação profissional.

IDENTIFICAÇÃO		
Dimensões	*Categorias*	*Participantes*
PASSADO	Aspirações profissionais docentes	A1, A2, A4 e A5
PRESENTE E FUTURO	Aspirações profissionais docentes	A2 e A4

Quatro dos seis alunos-professores manifestaram intenções docentes antes de vivenciar as experiências neste contexto formativo. Observe a seguir:

> A1: [...] eu sempre pretendi dar aula;
>
> A2: na verdade, eu sempre, não sempre, mas eu queria ser professora, mas eu pensei em continuar, fazer uma continuação pra ser professora quem sabe, dentro de uma outra faculdade, porque eu nunca me vi dando aula pra ensino fundamental 2;
>
> A4: Então, antes de entrar no Pibid, eu já não tinha muita certeza se eu queria dar aula em escola pública, né, porque a gente sempre ouve que é muito difícil, então, eu tinha aquela mentalidade "ah, eu sempre vou... então dar aula num instituto de idiomas;
>
> A5: Bom, antes, eu pensava bastante em dar aula em escola pública, até gostei que a gente ia estar dentro do contexto de escola pública, talvez também eu pensava em dar aula na escola particular e também em instituto, que é mais comum no nosso curso.

No entanto, após terem vivenciado o cotidiano escolar, apenas dois alunos-professores (A2 e A4) permaneceram manifestando aspirações docentes, como se lê a seguir:

> A2: continuam as mesmas... [se referindo as aspirações profissionais anteriores] eu acho muito difícil ser professora dentro da escola estadual do ensino fundamental;
>
> A4: então, eu quero sempre estar estudando e dando aula, de preferência em diferentes contextos agora, porque agora eu quero entender um pouquinho de cada lugar, e trabalhar em cima disso, pra ver se eu faço o melhor, assim que... daqui há uns anos, não sei, quando tiver no meu doutorado, às vezes, eu possa falar assim: nossa, cara, eu trabalhei na escola particular, na pública, e no instituto, e eu sei como funciona nos três lugares, é isso que eu quero agora.

Nesses casos, o Pibid funcionou como um reforçador da pré-disposição em atuar na docência. A oportunidade de exercerem atividades docentes neste contexto confirmou suas intenções profissionais. No entanto, os outros dois alunos-professores (A1 e A5), que a priori apresentavam aspirações docentes, apresentaram mudança no curso de suas intenções, sendo

que A1 afirma pretender atuar no campo da tradução e A5 encontra-se em um momento de incertezas e dúvidas, em síntese, apresenta *status* não definido:

> A1: Hoje eu acho que eu ainda continuo com essa - não vontade, mas sabendo que, caso necessário, eu vou dar aula e vou dar meu máximo pra dar aula, mas eu pretendo mesmo ir pra área de tradução;
>
> A5: Bom, depois de dar aula e saber como é realmente, como que funciona tudo, em algumas aulas, eu penso: ahh, vou fazer isso mesmo! Da pra eu continuar, depois de ter dado a aula. Mas tem algumas, que o negócio é tão tenso, assim, de bagunça, de sair sem voz, que eu saio de lá pensando em: meu Deus!! Tenho que abrir uma loja! Tenho que fazer alguma coisa! Então, é de momento [...] fico nessa daí, eu fiquei com um pouco com dúvida, depois de saber o quão difícil é controlar uma sala de aula.

A desidentificação profissional foi marcada pelas aspirações profissionais não docentes, que, no passado foram expressas por A3 e A6:

> A3: Eu sempre quis ser tradutor, sempre não, mas de um período pra cá, de 5 anos pra cá, eu comecei a perceber essa profissão como uma coisa que não tem tanto reconhecimento, mas, mesmo assim, traz uma grana boa e é uma profissão sossegada, algo que me atrai e é isso que eu tinha em mente quando eu entrei pro curso de Letras;
>
> A6: Não tinha intenção de ser professora, na verdade, eu ainda não tenho, mas eu estou gostando, por enquanto, e, na verdade, eu queria trabalhar como redatora.

Mas que, a dimensão do hoje e do futuro, além de A3 e A6 permanecerem com intenções não docentes, foi acrescida por A1:

> A1: Hoje eu acho que eu ainda continuo com essa - não vontade, mas sabendo que, caso necessário, eu vou dar aula e vou dar meu máximo pra dar aula, mas eu pretendo mesmo ir pra área de tradução;
> A3: Confirmaram minhas anteriores, mas, dar aula, pra mim, não é uma coisa que eu sinto prazer em fazer, quando eu tô dando aula, eu dou o meu melhor, eu esqueço qualquer reclamação, mas quando eu estou fora de lá a experiência reforça a que eu tinha [se refere à aspiração profissional inicial];
> A6: Na verdade, agora, eu já estou passando por outra assim... Na verdade, agora eu estou mais pro rumo da tradução, mas... é...não decidi ainda [se referindo ao dilema entre redação e tradução].

O quadro3 sintetiza a desidentificação profissional percebida entre os alunos-professores participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Desidentificação profissional.

DESIDENTIFICAÇÃO		
Dimensões	*Categorias*	*Participantes*
PASSADO	Aspirações profissionais não-docentes	A3 e A6
PRESENTE E FUTURO	Aspirações profissionais não-docentes	A1, A3 e A6

Nos casos de A3 e A6, a experiência vivenciada no Pibid também funcionou apenas como um reforçador da pré-disposição em não atuar na docência, não havendo indícios de qualquer alteração nos planos profissionais. Para complementação, dentre os alunos-professores que manifestaram maior não identificação com a docência está A3, como se observa nos excertos abaixo:

> A3: Tem colaborado e muito na minha formação como docente até porque essa área **não é uma área que eu pretendo seguir**, mas ele ajuda porque ele mostra como que isso realmente funciona. (grifo da autora);
>
> A3: Nossas contribuições são pelo fato do aluno-professor ser o alvo principal do programa de incentivo à docência porque é ele que vai... o objetivo é incentivar que ele continue dando aula depois que

> terminar a universidade. Entendo esse papel, essa necessidade, **mas eu não me vejo dando aula depois que terminar a faculdade**, o curso na universidade.
>
> A3: Como dar aula era algo que não me atrai muito, eu achei que seria bom fazer inscrição pra ver se era aquilo que eu achava ou não.

Analiticamente, o programa de formação docente não funcionou como um mecanismo de encorajamento e fixação do professor em formação inicial na carreira docente, visto que os únicos dois alunos-professores que apresentaram mudanças em seus planos de carreira profissional, após participarem por algum tempo do Pibid, foram em sentido contrário, de afastamento da docência – um demonstrando interesse em atuar na área de tradução e outro passando a questionar sua posição inicial de ser professor. Resumidamente, as experiências vivenciadas foram suficientes para manter tanto identificação quanto desidentificação pré existente e, ainda, reforçar a desidentificação por parte de dois participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, os resultados preliminares indicam que a experiência formativa obtida por meio do Pibid proporcionou ganho cognitivo significativo, principalmente, pelo fato de estar relacionado ao campo de formação e atuação profissional (experiência), demonstrando que o programa funcionou como espaço para construções e desenvolvimento da cognição de seus participantes.

No entanto, no que tange à construção de identificação docente, posso afirmar que este contexto de formação não demonstrou potencial transformador, visto que a vivência e as relações sociais estabelecidas entre os membros desta comunidade não corroborou para que alunos-professores se identificassem com a carreira docente.

REFERÊNCIAS

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa em Psicologia: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 135-157.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID 011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 12 out. 11.

CASTELA, G.S. **O PIBID como espaço de formação de professores em Letras no Paraná**. Porto Alegre: Evangraf/Unioeste, 2014.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 141-162.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Reserch methods in education.** London: RoutledgFalmer, 2001.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research:** techniques and procedures for developing grounded theory. 3. ed. Thousands Oaks: Sage Publications, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

GIDDENS, A. **New rules of sociological method**. 2. ed. Stanford, CA: Stanford University Press, 2003.

JORDÃO, C. M.; EDMUNDO, E.; GOMES, H.; ALBUQUERQUE, M. L. V.; GALOR, A. L.; DA ROSA, A.; BREDA, F.; OLIVEIRA, L. C.; TRINKEL, M. **O PIBID nas aulas de inglês:** divisor de águas e formador de marés. 1. ed. Campinas: Pontes, 2013. v. 1. 124p.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o pibid:** contornos, cores e matizes. 1. ed.Campinas: Pontes, 2013. v. 1.

REIS, S. **Learning to teach reading in English as a foreign language:** an interpretative study of student teachers' cognitions and actions. 2005. Tese (Doutorado) – Radboud University Nijmegen, RUN, Holanda, 2005.

RIBEIRO, D. C.; CASTELA, G. S.; JUSTINA, L. D**. Formação de professores no Paraná:** o PIBID em foco. Porto Alegre: Evangraf/Unioeste, 2014.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

IDENTIDADES REPRESENTACIONAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESPANHOLA E PORTUGUESA[1]

Lucielena Mendonça de LIMA
Universidade Federal de Goiás

Mariana CORTEZ
Universidade Federal da Integração da Latino-Americana

RESUMO: Acreditamos que discutir as identidades representacionais (SILVA, 2010) de futuros professores de espanhol, no âmbito do MERCOSUL, é imprescindível, posto que estas podem ser transmitidas aos alunos, inclusive inconscientemente pelos professores. Assim é necessário que tenham a oportunidade de problematizá-las ainda durante a formação inicial. Neste texto, temos o objetivo de apresentar as reflexões realizadas por oito alunos das Licenciaturas em Letras/Espanhol (UFG) e *Profesorado en Portugués* (UNC) que participaram de um intercâmbio estudantil que lhes propiciou a oportunidade de relativizarem suas representações iniciais sobre o Brasil e a Argentina. Ademais, o impacto na formação acadêmica e pessoal superou as expectativas de todos os participantes, ainda que tenham vivenciado experiências desestabilizadoras provocadas pelas diferenças do funcionamento das instituições e da cultura acadêmica.
PALAVRAS-CHAVE: formação de professores de espanhol e português; representações; identidade.

ABSTRACT: We believe that the discussion of representational identities (SILVA, 2010) of the future Spanish professors in the scope of MERCOSUL, is indispensable, for those identities can be transmitted to students, even unconsciously by the professors. So, it is necessary that they have the opportunity of problematize them, already during their initial training. In this text, we aim to introduce the reflections made by eight students from the Degree in Letters/Spanish (UFG) and the Professorship in Portuguese (UNC) that took part of an student exchange that gave them the opportunity to relativize their initial representations about Brazil and Argentina. Moreover, the impact on their academic and personal training exceeded the expectations of all of them, even experiencing destabilizing facts caused by the different styles of working of both institutions and academic culture.
KEYWORDS: formação de professores de espanhol e português; representações; identidade

INTRODUÇÃO

Acreditamos, como Arnoux (2010, p. 34), que "[a]s línguas estão associadas com representações que implicam dimensões valorativas e que se vinculam com diferentes representações do universo social.". Amparamo-nos em dois conceitos de representações que se complementam: "[...] como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentidos. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário,

[1] Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação do Brasil e à *Secretaría de Políticas Universitarias* do *Ministerio de Educación* da Argentina, pelo financiamento do Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em Português e Espanhol no âmbito do MERCOSUL que realiza três tipos de ações: intercâmbio de alunos, de professores e a realização da pesquisa intitulada "Relações interculturais no ensino e formação de professores de espanhol e português no contexto do MERCOSUL: cidadania, identidade e representações no processo de integração educativa" realizado por professores e alunos da Licenciatura em Letras/Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG) e do *Profesorado en Portugués* da *Facultad de Lenguas* da *Universidad Nacional de Córdoba* da Argentina (FL/UNC), Projeto CAPES PGPE 002/2011 em andamento de setembro de 2011 a setembro de 2015.

indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder" (SILVA, 2000, p. 91) e "forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem uma meta prática e que coopera na construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 1989, p. 36). Por isso, a formação de falantes e professores de espanhol e português não deve basear-se somente em currículos focados em aspectos estruturais, mas também no conhecimento dos aspectos socioculturais que oportunizem a vivência de experiências interculturais. Acreditamos que a reflexão sobre as representações sociais e culturais, advindas a partir de uma perspectiva intercultural de educação (FLEURI, 2000) ou de uma pedagogia da diferença (SILVA, 2000), é um conhecimento valioso para a formação de professores de espanhol e de português no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), com o objetivo de encontrar "uma alma para o Mercosul" (ARIAS, 2008). Para esta autora, o que define o MERCOSUL são os cidadãos dos países que formam este bloco econômico. Justamente por estar configurado desde 1991 como um bloco econômico, é que as pessoas ainda não se sentem incluídas e por isso é preciso empreender esforços nos âmbitos cultural, social e educativo no sentido de nos aproximarmos. Se o desejo é ser algo mais que um bloco econômico evidentemente.

É preciso discutir, no âmbito da integração com nossos vizinhos de continente, o processo de desenvolvimento de uma cidadania regional, de uma identidade sul-americana e o papel das representações nesse contexto. Acreditamos que é preciso fazer ressoar, em nossas sociedades, e principalmente no sistema educativo formal, esse novo conceito de cidadania do MERCOSUL, essa nova concepção de identidade regional para que haja um verdadeiro reconhecimento, aceitação e aproximação em termos culturais e sociais de nossos povos. Nas palavras de Arnoux (2010, p. 17), uma cidadania regional que permita "que os futuros cidadãos compreendam uns aos outros, que possam expressar-se na língua dos outros e ser capazes de elaborar estratégias de aprendizagem de outras línguas". Em termos de direitos a serem assegurados pelo acordo de integração regional, o Estatuto da Cidadania do MERCOSUL (2010, p. 1) entende que é preciso garantir aos "Estados Partes e as suas famílias o gozo dos mesmos direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicas, de acordo com as leis que regulamentam o seu exercício". Nesse sentido, por ocasião do 30º aniversário do MERCOSUL, pretende-se que o referido estatuto esteja plenamente implementado. Quanto à noção de identidade sul-americana, ela não se dissocia do estudo das línguas da região, uma vez, "as novas línguas oficiais da UNASUL deverão encontrar um espaço curricular ou explorar os já existentes tendendo a participar na construção de um entramado identitário sul-americano" (ARNOUX, 2011, p. 61).

Neste texto, apresentamos as reflexões realizadas por cinco alunos da Licenciatura em Letras/Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG) e três do *Profesorado de Portugués* da *Facultad de Lenguas* da *Universidad Nacional de Córdoba* da Argentina (FL/UNC), que participaram dos intercâmbios estudantis no marco Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em Português e Espanhol no âmbito do MERCOSUL, sobre as contribuições dessa experiência durante a formação acadêmica como futuros professores de espanhol e português em seus respectivos países. Os dados que vamos discutir foram gerados a partir de narrativas autobiográficas. Na primeira parte do texto, os dados apontam que os três intercambistas argentinos tiveram a oportunidade de vivenciar situações que levaram a uma desestabilização de suas representações iniciais e as cinco brasileiras relativizaram as representações negativas sobre a Argentina. Na segunda parte, apresentamos os dados que mostram que o impacto na formação acadêmica e pessoal superou as expectativas de todos os participantes. Porém, revelam que também os intercambistas vivenciaram culturas institucionais distintas (BIZARRO; BRAGA, 2013) que provocaram estranhamento devido ao funcionamento das instituições. Fato este que mostra a importância de um diálogo frequente e contínuo de projetos educacionais para integração da região.

DAS REPRESENTAÇÕES À SENSIBILIZAÇÃO INTERCULTURAL

Casal (1999) comenta que nas relações interpessoais entre sujeitos de culturas diferentes, as pessoas podem apresentar três posturas: a etnocentrista, a mais comum e natural ao ser humano, na qual nos colocamos como centro e criticamos a cultura do outro por ser diferente da nossa; a relativista é quando, por perceber a diferença, não nos disponibilizamos em nos relacionarmos com ela e a intercultural, a mais difícil e que tem de ser exercitada continuamente, nos predispomos a conviver e respeitar as diferenças que são constituidoras de todos nós. Considerando que somos seres constituídos pela linguagem que é uma prática social é, portanto, identitária e é um produto sócio-historicamente situado, é preciso considerar suas "[...] características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem". Portanto, a língua(gem) é produtora e produto de representação. Assim, para entender as representações, é preciso compreender que elas são construídas sempre dentro de um contexto sócio-histórico e cultural, permeado pelas relações de poder. Sobre o conceito de identidade como representação, Hall (2000, p. 109) explica que

> [é] porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas por estratégias e iniciativas específicas.

Nesta primeira parte do texto, analisamos as narrativas autobiográficas de três intercambistas do *Profesorado de Português* da FL/UNC, uma do segundo ano e dois do terceiro, e cinco alunas da Licenciatura em Letras/Espanhol da FL/UFG, duas do quarto ano e três do terceiro. Exemplificamos as representações iniciais sobre o Brasil e a Argentina e como os intercambistas estreitam os laços, sejam pessoais ou acadêmicos nesses novos espaços discursivos que demandam diversas novas competências além daquela que é alvo, a linguístico-comunicativa. Iniciamos a análise das narrativas escritas pelos alunos argentinos que realizaram o intercâmbio na cidade de Goiânia. O aluno AA1 realizou o intercâmbio entre março e dezembro[2], e produziu sete narrativas; já os alunos AA2 e AA3, participaram do intercâmbio entre março e agosto e produziram dezessete narrativas[3].

Analisando as narrativas, podemos perceber existe uma representação inicial do brasileiro como receptivo, amistoso e hospitaleiro e, consequentemente, apresentam expectativas positivas em relação ao intercâmbio. Apesar de estes alunos terem contato com professores brasileiros em sua maioria, eles permanecem com uma representação quase fixa do que é veiculado sobre os brasileiros de maneira geral pela mídia argentina ou mesmo nas situações de férias, momentos em que esses alunos e os argentinos têm mais contato com a cultura brasileira.

> […] fui inmediatamente presentada a algunos estudiantes que viven allí, y **por cierto**, muy bien recibida por todos. […] A pesar de ser la nueva integrante de la casa en ningún momento me sentí sola. **Siempre muy cómoda**, acompañada, con todo el mundo queriendo saber sobre mí, **ofreciendo su ayuda**, y presentándose para conversar conmigo. (Grifos nossos).

AA1, ao descrever a recepção que teve ao chegar ao Brasil, usa a expressão "por cierto" indicando que a representação da hospitalidade do brasileiro foi confirmada, ou seja, de que não tinha dúvida de que os brasileiros seriam receptivos. As afirmações "todo el mundo queriendo saber sobre mí, siempre muy cómoda, ofreciendo su ayuda" reforçam as

[2] Decidimos não informar os anos de realização dos intercâmbios para manter o anonimato dos participantes.
[3] A quantidade de narrativas se deve ao fato de o projeto de pesquisa ir a todo tempo reformulando seus objetivos.

expectativas positivas amparadas nesta representação da aluna sobre os brasileiros. A narrativa de AA2 também reforça esta representação.

> La expectativa con la que llegué al país era **de que sabía que iba a estar feliz** de andar por las calles y escuchar a una anciana, a una señora, a un adolescente o hasta **muy lindo** poder conocer una cultura de las tantas que tiene Brasil, de cómo viven, si se parecen a nosotros, de alguna forma. Tuve la expectativa de que si tuviéramos algún inconveniente **nos iban a ayudar**. Aún no he empezado las clases pero mis expectativas **son de las mejores**. Poder mostrar lo qué he aprendido – y lo que no – en clases. Conocer como son las facultades de Brasil, cómo son las clases, cómo son dictadas, las evaluaciones, correcciones, la relación profesor - alumno y alumno – profesor. Sobre el trato, **expectativas buenas**. Más allá de ciertos estereotipos entre un país y otro, siempre supe que sería **muy afectivo todo y amigable**. (Grifos nossos).

AA2, apesar de reconhecer que poderia enfrentar problemas, está certo de que receberá ajuda, porque também acredita que os brasileiros são afetuosos e amistosos. Esta representação é demonstrada nas afirmações "muy afectivo" e "todo y amigable", ou seja, afasta qualquer dúvida de que poderia não ser bem recebido. Como se vê, narração dos alunos argentinos quanto à chegada a Goiânia apresenta exemplos que reafirmam a representação dos estrangeiros e dos próprios brasileiros como receptivos, calorosos e que tratam a todos como se fossem da família. Por isso, acreditam que se alguma surpresa negativa aconteça, vão receber ajuda. Ainda que conheçam representações negativas, ou estereótipos, divulgadas sobre os dois países, procuram amenizá-los e finalmente chegam à conclusão que os países se assemelham no aspecto tratado.

Em outro fragmento da narrativa, AA1 tenta chegar a uma possível explicação para a surpresa de não encontrar, em Goiânia, a realidade mostrada pela mídia que gerou a representação da cidade do Rio de Janeiro como metonímia do Brasil, muita descontração e pessoas usando poucas roupas nas praias.

> Otra cosa que me llama poderosamente la atención es la relación vestimenta-clima de la gente en general. Si bien Córdoba es una ciudad calurosa en verano y uno está acostumbrado a soportarlo de cierta forma todos intentamos evitar cierto tipo de telas, etc. Acá, para mí, es casi imposible pensar en un pantalón largo, aunque alguna noche me haya puesto alguno porque refresca. Pero ellos, acostumbrados a lidiar con el clima, soportan telas que yo nunca toleraría sobre mi cuerpo con 35º, usan botas de cuero, abrigos cuando la temperatura baja dos grados, etc. **Es curioso y realmente es algo que llama mi atención a diario. Quizás anden más cubiertos para evitar el sol, pero esto es solo una humilde hipótesis.** (Grifos nossos)

Nessa narrativa, AA1 elabora hipóteses sobre as diferenças entre brasileiros (goianos) e argentinos (cordobeses), recorrendo à adjetivação *humilde hipótesis*, o que nos parece deixar entrever um cuidado ao rotular a cultura do outro. Retoma sua representação de um Brasil litorâneo e reelabora sua perspectiva dentro de um novo contexto, uma nova realidade. Tal exercício pode já revelar a conscientização do professor intercultural que se quer formar. Vale lembrar que os alunos selecionados para participar do intercâmbio já apresentam predisposição ao novo, a descobrir o país sobre o qual estudam. E, no caso dos alunos argentinos, o Brasil é o principal foco divulgador da língua, uma vez que o *profesorado* de português da UNC está voltado para o Brasil devido, principalmente, à proximidade. Daí pode decorrer o receio de criticar negativamente o país. Os alunos, em sua maioria, decidem cursar português pela identificação que tem com o país vizinho, diferentemente dos brasileiros que, ao decidirem estudar espanhol, ainda atribuem à Espanha o título de o único lugar em que se fala a língua espanhola, como bem discutem Zolin-Vesz e Barcelos (2014).

A ideia de contrastar o Brasil e a Argentina também é um aspecto a ser destacado, já que, como futuros professores de português na Argentina, podem trabalhar justamente com essa relação, que não é só linguística, mas também cultural. Isso pode ser identificado na narrativa de AA3, que faz uma reflexão crítica sobre os sistemas educacionais, representados

como de péssima qualidade. O objetivo da reflexão não é para diminuir um ou enaltecer o outro, mas para identificar o que une os países como pertencentes à América Latina – esta conscientização de pontos comuns pode levar também a uma formação mais consistente no que se refere ao aspecto intercultural e também sensibilizar para uma perspectiva de bloco regional que partilham as mesmas questões.

> En la clase de hoy de Política Educacional Brasilera [...] Y salí de esa clase un poco desanimada, porque en muchos aspectos ocurre **lo mismo en Argentina y en Brasil, lo que me hace pensar que muy probablemente en toda Latinoamérica la situación educacional** sea similar, o tal vez incluso peor. Parece que se me notaba en la cara que estaba un poco contrariada, porque uno de mis compañeros me lo dijo y luego nos quedamos charlando bastante y él amplió un poco desde su punto de vista los temas que habíamos visto en la clase. (Grifos nossos).

A representação do Brasil como um país monolíngue e monocultural não condiz com a realidade vivenciada e que chamou muito a atenção de AA3, pois ao conhecer os indígenas de várias etnias das regiões centro-oeste e norte do Brasil, alunos da Licenciatura Intercultural Indígena da FL/UFG e que não existe na FL/UNC.

> El miércoles de nuevo vinieron los indígenas a mi clase, esta vez vino el mismo profesor que el lunes y también otro profesor que es de una tribu diferente. También me gustó mucho la clase que nos dio, **todo lo que ellos dicen es muy interesante y enriquecedor**. Me gustó escucharlos hablar entre ellos. **Me gustan** las ideas que tienen respecto al progreso. Son pueblos que sufrieron durante toda su historia y el hecho de que ellos compartieran sus vivencias y las historias de su tribu con nosotros me **despierta admiración y agradecimiento**. Nuevamente pienso en la importancia de la Licenciatura Intercultural, ya que para ellos es posible la inclusión y el acceso a herramientas de vida que les resultan imprescindibles, y **para nosotros es tener acceso a una cultura diferente, pero diferente de otra forma**. **No en el sentido en que para mí es diferente la cultura brasilera, sino en un sentido de diferencias más profundas, diferencias que realmente cambian el modo de vida de un pueblo. Me quedaría horas escuchándolos; no quería que se hiciera la hora de terminar la clase!** (Grifos nossos).

Ter contato, portanto, com a cultura indígena se revela à AA3 como possibilidade de refletir sobre a sua própria cultura. Para esse futuro professor, essa é uma reflexão é um contato bastante enriquecedor que, fora das possibilidades do intercâmbio, talvez não tivesse a oportunidade de vivenciar.

Ainda com relação à chegada e os elementos de surpresa e estranhamento, mais uma vez os discursos relatados pelos alunos da FL/UNC revelam a abertura para o contato com o alheio, sempre pontuando e amenizando que são situações vivenciadas pelos dois países. Destacamos que não é possível identificar a postura etnocentrista, que deve ser evitada pelos professores de línguas, o enaltecimento do próprio e o rebaixamento do alheio. O que temos nos discursos dos alunos é sempre uma visão positiva, em uma perspectiva já bastante intercultural. O que se pode perceber é o estranhamento provocado pelas surpresas postas pelo desconhecido, novo, mas esse exercício é sempre positivado.

Por outro lado, as cinco alunas brasileiras, duas do quarto ano e três do terceiro realizaram o intercâmbio entre fevereiro e dezembro na cidade de Córdoba (Argentina) e produziram três narrativas cada uma. Nas duas primeiras narrativas, as alunas mostraram que tinham expectativas prévias positivas e negativas. A aluna AB2 revela o medo do desconhecido e do preconceito que poderiam vir a sofrer por serem brasileiras. Este sentimento é devido às representações, veiculadas pela mídia brasileira, do argentino como arrogante, exibido e crítico.

> Días antes de mi viaje empecé a sentir una mezcla de emociones que no sé muy bien cómo explicarlas. Por un lado estaba muy feliz por finalmente salir de mi país, conocer nuevas culturas y tener la libertad y autonomía para tomar decisiones y administrar mi vida sola, pero por otro lado sentía mucho miedo: de hecho el sueño se realizaba, pero me di cuenta de que no sabía qué me esperaba allá y de que no iba a

> tener el mismo soporte y estructura que tenía en Brasil caso necesitara. **Lo raro es que aunque estuviera yendo totalmente abierta y con ganas de nuevas descubiertas y experiencias**, **no puedo negar que la idea de vivir en una casa con un montón de gente desconocida y diferente, empezar a tener clases con un nuevo grupo en una nueva facultad y estar sola en un país extranjero (principalmente Argentina, a causa de un posible rechazo en contra de los brasileños)** me dio un poco de miedo e inseguridad con relación a aislamiento, conflictos y adaptación a esta nueva vida. **Por suerte llegando acá percibí que no sería tan difícil como había pensado**. (Grifos nossos).

Entretanto, as expectativas negativas foram dissipadas rapidamente, pois a chegada resultou em surpresas positivas, devido à receptividade. Todas são unânimes em comentar que sempre foram muito bem tratadas pelos cordobeses, na república estudantil onde moraram e nas ruas, como narra AB3.

> Não sei se é porque somos estrangeiros e isso não passa despercebido pelos argentinos, **mas quase sempre são muito atenciosos, têm uma paciência enorme de explicar como chegar a um lugar, falar os preços, explicar do que é feito tal produto**, e uma coisa que sempre me deixa contente, **sempre nos desejam sorte** quando vamos embora, não sei se é um costume dizer isso a todos, mas me sinto tão bem acolhida aqui com isso. (Grifos nossos).

As intercambistas não tinham nenhuma representação da cidade de Córdoba antes da viagem. AB2 destaca três aspectos da vida cotidiana desta cidade que lhe chamou a atenção. O trânsito e as filas para resolver os problemas burocráticos, por ser aspectos semelhantes aos de Goiânia, e os horários, por serem muito diferentes.

> El transito caótico y el horario Cordobés a lo mejor son **las cosas más "raras"** que pude percibir hasta ahora. Acá se empieza todo muy tarde. Se duerme tarde, se despierta tarde y se sale muy tarde. Almorzar a las cinco/seis de la tarde, cenar a las once/doce de la noche, salir a las dos de la madrugada y acostarse a las seis de la mañana ya hace parte de mi vida. Los trámites burocráticos en migraciones fueron como lo esperado. [...] **Mucha fila y mucha burocracia. Nada de lo que ya no estaba acostumbrada. En cuanto a eso, vi que no somos muy diferentes** [...]. Aun así, hacer el DNI y sacar la VISA no fue tan difícil para mí como fue para algunos de mis amigos extranjeros de la casa que les costaron más tiempo y dinero por no ser brasileños. Aun así la sensación de recibir visa argentina para los próximos 30 años es increíble. "Viva el Mercosur". (Grifos nossos).

O uso das aspas em "raras" nos permite interpretar que o sentido da palavra está sendo relativizado, isto é, possivelmente não é o significado literal como "esquisitas e estranhas", mas somente diferente, porque a vida dos trabalhadores e estudantes em Goiânia começa muito cedo e, talvez, por isso, as pessoas também durmam mais cedo. Possivelmente este fato traduza a cultura goiana, muito interiorana, ainda que a cidade seja muito grande e capital do estado de Goiás, tem somente oitenta anos de fundação.

As cinco intercambistas tinham consciência das variedades linguísticas do espanhol e, acreditamos que, não tinham a representação da variedade castelhana, falada no centro-norte da Espanha como sendo a metonímia da língua espanhola, pura e tradicional. É bastante comum que os alunos tenham essa representação do castelhano como o espanhol puro e tradicional, sendo aquele querem aprender.

> Até o momento não tive um choque cultural impressionante, a não ser o fato de não entender muito os cordobeses porque eles falam muito rápido, casando a incrível velocidade com uma marcação das sílabas pré-tônicas e muito lunfardo. [...] **Na casa há dois espanhóis, um argentino, dois chilenos, vários brasileiros, três alemães, uma uruguaia e cinco mexicanos.** A maioria do meu vocabulário se restringia ao espanhol peninsular e o que eu sabia das outras variedades era fruto dos filmes, das investigações pessoas e das poucas leituras. **Na segunda semana comecei a me dedicar à confecção de um dicionário pessoal com tudo o que possa coletar das variedades e conversas sobre variedades que os hispânicos têm entre si.** (Grifos nossos).

Ainda que este seja um tema bastante discutido em várias disciplinas na licenciatura em Letras/Espanhol, a variedade linguística portenha é mais conhecida de todos e a cordobesa não tinha sido ensinada e por isso causou o estranhamento e dificuldades de compreensão em um primeiro momento. Assim, a convivência com falantes nativos de vários países hispano-falantes resultou ser em um primeiro momento difícil, posto que, na prática, era o primeiro contato real com as variedades linguísticas. Ao estar em imersão, AB4, em seu papel de etnógrafa, encontra uma forma bastante adequada para ampliar seu vocabulário, criando um dicionário no qual registra tudo o que é novo.

CONFLITOS DEVIDOS ÀS CULTURAS INSTITUCIONAL E ACADÊMICA

Como o conceito de cultura é bastante polissêmico, acreditamos que é necessário explicitar que no marco da nossa pesquisa, partimos de Geertz (1989, p. 103), para quem a cultura

> [...] denota um padrão, transmitido historicamente de significados corporizados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida.

Posto que este conceito ampara os estudos que inter-relacionam a linguagem, as culturas, as identidades, as representações em uma perspectiva pós-estruturalista que reconhece que as relações de poder de instituições como a família, a igreja, a escola, o governo e a mídia são responsáveis por representar e difundir as representações.

Bizarro e Braga (2013, p. 825) explicam que "a escola é uma encruzilhada de culturas", porque nesse contexto ocorre a interação entre as várias culturas pessoais, sociais, nacionais entre outras. Por isso é imprescindível que se reconheça que há muitos fatores que interferem positiva ou negativamente nos processos de ensino e aprendizagem. Estas autoras afirmam que são as culturas crítica, social e institucional as "[...] que se cruzam nas escolas" (BIZARRO; BRAGA, 2013, p. 826). Portanto, é preciso distingui-las para poder fazer opções pedagógicas que levem a "propostas educacionais alternativas que postulam um currículo centrado nas variadas tradições culturais dos estudantes ou uma pedagogia que leve a sério a cultura do cotidiano", segundo Silva (1995, p. 124).

A cultura crítica, intelectual ou alta cultura "é constituída pelas propostas apresentadas pelas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas" (BIZARRO; BRAGA, 2013, p. 826); a social "é composta pelos valores, normas, ideias, instituições e comportamentos que dominam as relações humanas nas sociedades democráticas sujeitas às leis do livre mercado [...]" (BIZARRO; BRAGA, 2013, p. 827). As rápidas mudanças vida contemporânea permeada pelas relações econômicas globalizadas e relações culturais mundializadas difundidas pela mídia influenciam e provocam mudanças também na cultura institucional representada "pelas pressões presentes nos papeis, normas, rotinas e rituais próprios da escola como instituição específica" (p. 827). Assim é necessário observar que estas pressões são devidas a macro e micro fatores, tais como: políticas educacionais públicas nacionais e internacionais e como estas são implementadas no âmbito interno, entre muitos outros. Relacionada à cultura institucional, há a cultura acadêmica que consiste em um "conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar e que se concretiza no currículo" (BIZARRO; BRAGA, 2013, p. 827).

Nesta segunda parte, passamos a apresentar os dados que mostram que a imersão linguístico-cultural, no contexto acadêmico, oportunizou ver que este "é um dos espaços, por excelência, onde o cruzar com o Outro assume particular significado e o conhecimento e o entendimento de diferentes culturas são, simultaneamente, o objectivo, objecto e contexto dos actos de ensino e aprendizagem" (BIZARRO; BRAGA, 2013, p. 828). Os oito intercambistas

narram experiências conflitantes nos contatos acadêmicos, que provocaram reações etnocêntricas, inicialmente, devidas ao estranhamento quanto às diferenças de funcionamento das instituições, culturas institucional e acadêmica e as relações docentes e discentes. Neste ambiente, sim, as impressões expectativas e frustrações aparecem de forma mais marcante. O esperado era que os sistemas de ensino fossem semelhantes, mas como são diferentes, as diferenças evidenciaram as identidades pessoais e nacionais e por isso as inseguranças geraram alguns conflitos etnocêntricos. Os relatos não revelam uma representação inicial do sistema acadêmico do país de destino, há um apagamento deste aspecto, que também deve ser analisado, talvez evidenciando que o intercâmbio, embora seja acadêmico, as questões pessoais e os aspectos culturais se sobrepõem. Quando se efetiva o contrário, aparece o estranhamento e certa tendência a identificar o seu como "melhor", "mais efetivo".

> La Facultad de Letras aquí, y creo que toda la Universidad tiene una **concepción de alumno** preparado para participar en congresos, eventos, con la finalidad de engrosar el currículum y la experiencia y con un enfoque hacia la investigación. [...] Otra cosa que me pareció súper llamativa es que, siendo pocos, **muchos alumnos se duermen** frente a la cara del profesor o están en el aula con sus *notebooks* generalmente en *Facebook*, ignorando absolutamente la clase o las exposiciones de sus compañeros. (Grifos nossos).

AA1 trata como positivo o primeiro aspecto destacado, a saber, uma universidade que prepara o aluno como pesquisador, para além da sala de aula. Ao mesmo tempo em que identifica esta exigência de maturidade, também observa um posicionamento descompromissado por parte dos alunos brasileiros. Aqui é possível que este aluno identifique uma contradição do sistema, mas sempre o faz com respeito. É uma diferença de postura, não se percebe no relato uma reprovação, mas neste momento se entreve uma postura de aluno idealizada pelo aluno argentino. Este aluno comprometido, que deixa de lado a tecnologia e as redes sociais está cada vez mais distante dos contextos de sala de aula em qualquer parte. O olhar do intercambista, no entanto, "vê mais", ou seja, aquilo que pode ser também uma prática em seu país, é observado como negativo no outro contexto, mas no seu este "olhar" não capta a atitude descompromissada dos alunos, porque naquele contexto não interessa observar a postura do outro estudante.

> Lo que me llamó la atención también es que por más que sean del primer período, **muchas profesoras vistan** la tarea. Es raro porque me hace acordar a la secundaria y no tanto a la universidad. Acá la participación en clase vale punto, hacer una reseña vale seis puntos en una disciplina por ejemplo y hay controles de lectura que tienen su valoración también. Me gusta la perspectiva con la que trabajan en las materias relacionadas a Gramática y con la que yo trabajé en el profesorado. (Grifos nossos).

AA2 identifica perspectivas teóricas similares entre as adotadas no *Profesorado* de português em Córdoba e as da Universidade Federal de Goiás. De certa maneira, este aspecto estabiliza as inseguranças. É possível identificar no discurso de AA3 que as diferenças entre os tipos de avaliação geram insegurança e medo. Vale perguntar se é o sistema ou a predisposição do aluno acostumado a outro sistema educacional. E esta questão talvez merecesse uma discussão mais aprofundada sobre os sistemas educacionais.

> **Me doy cuenta que las profesoras no nos entregan la nota de los trabajos evaluativos, me dicen los compañeros que los entregan al finalizar el semestre, pero yo quiero saber antes, por las dudas no me dé el promedio. Me está empezando a dar un poco de miedo, porque en varias materias tengo que hacer reseñas, y no sé hacerlas**. En la clase de Lectura y Producción Textual nos van a enseñar, pero falta porque es uno de los últimos temas del programa, y yo tengo que presentar la primera reseña a fines de mayo. Ya voy a ver como lo resuelvo. (Grifos nossos).

Da mesma forma, no âmbito acadêmico, as brasileiras também tiveram surpresas e mais uma vez foi necessária a adequação contextual, pois comentam que foi difícil se acostumarem com o método educativo e sistema avaliativo na faculdade. AB3 mostra seu estranhamento pelo método de ensino e comportamento dos colegas argentinos.

> As aulas, em sua maioria, são expositivas, há pouca participação dos alunos, que anotam praticamente tudo que as professoras falam, alguns além de escreverem quase tudo que foi dito, ainda gravam as aulas. Há um número maior de provas, são cerca de **quatro "prácticos" e dois "parciales", o segundo tipo de prova tem um peso maior na media final,** mas para mim, prova continua sendo prova, e todas tem o mesmo valor, o que acaba sendo muito exaustivo porque chega uma **época que temos pelo menos uma prova por semana em um mês inteiro, e piora na semana dos "parciales",** com a gente ainda não aconteceu, mas ouvimos relatos de alunos que chegaram a ter três provas no mesmo dia. Em relação aos trabalhos, muitas das vezes não fica claro o que o professor espera dos trabalhos, outros deixam tudo na apostila da matéria. Em algumas provas é cobrado dos alunos exatamente o que está na apostila, **devendo o aluno memorizar bem os textos para tirar boas notas, e alguns colegas até mesmo levam resumos dos textos para pesquisar as respostas durante a prova.** (Grifos nossos).

Da mesma forma que para os três argentinos, também para as cinco brasileiras, a experiência que mais evidenciou as diferenças institucionais foi o funcionamento da universidade, além das relações docentes e discente. O desinteresse e desrespeito demonstrado pelos colegas argentinos também foi uma surpresa não muito agradável, porém, com o tempo, todas já começaram a relativizar o estranhamento, porque perceberam que o tratamento aos estrangeiros era o mesmo, não sendo específico aos brasileiros, como explica AB5.

> Antes das minhas amigas dos EUA e da Alemanha irem embora (elas vieram só por um semestre) **elas comentaram que já estavam indo embora e que não tinham conhecido ninguém da faculdade porque eles são muito fechados e não dão abertura, ou seja, eles não são assim só com a gente, mas sim com todos os estrangeiros**. Aconteceu um dia em uma apresentação em que o meu grupo era só de estrangeiras: 2 goianas, as 3 meninas dos EUA e eu. E no outro grupo de estrangeiras estavam a outras 2 goianas. Teve uma menina da Alemanha que apresentou sozinha e uma da Suíça que entrou num grupo das alunas nativas. Foram umas 3 aulas só de apresentações desses trabalhos. **Quando as estrangeiras falavam, eles não prestavam atenção, alguns riam [...]. Percebemos que o comportamento não era o mesmo quando os nativos apresentavam**. (Grifos nossos).

A relação professor/aluno provocou nas alunas um sentimento de inferioridade, que as fazia pensar que não tinham as mesmas condições de aprender e interagir com os colegas e, por isso, as atividades discente eram diferenciadas, este fato mobilizou a subjetividade de AB1.

> Otra cosa que **me incomodaba** era como nos trataban algunas profesoras con respecto a las actividades a ser realizadas en las clases. La manera que una de ellas decía que no necesitábamos hacer algunas actividades por el hecho de que éramos extranjeras **me hacía pensar que ella estaba siendo prejuiciosa** y nos subestimando. **Es posible** que la profesora no estuviera siendo prejuiciosa y **que eso fuera solo impresión mía,** pero no creo que **la manera que ella hablaba** que no necesitábamos hacer las actividades fuera la más apropiada, **no me gustaba el tono que ella usaba.** (Grifos nossos)

A narrativa de AB1 exemplifica que, como afirma Celada (2002), a língua espanhola é singularmente estrangeira para o brasileiro, porque coloca em evidência não somente as dificuldades estritamente linguísticas, mas, principalmente, as enunciativas. Consideramos o conceito de enunciação, de acordo com Guimarães (2005, p. 11), como sendo um acontecimento configurado sócio-historicamente e na composição do processo enunciativo, são mobilizados a língua, o sujeito e a temporalidade. Dessa forma: "A enunciação, enquanto acontecimento de linguagem, se faz pelo funcionamento da língua". Baseando-se em pesquisas

realizadas com falantes de espanhol do Cone Sul e falantes paulistas de português, Serrani (2005, p. 17) explica:

> [...] pude constatar preponderâncias diferentes em cada língua-sociedade, com relação à celeridade para cortar a palavra do interlocutor, responder negativamente ou apresentar, de modo abrupto, tópicos do discurso. Assim, não é raro que em interações entre um falante nativo de português brasileiro e outro de espanhol de Buenos Aires, aquele espere que seu interlocutor pare de falar para fazer uso da palavra (ao que o hispano-falante pode dar interpretações diversas, muitas vezes inadequadas, tais como que o interlocutor brasileiro não tem argumentos contrários).

Dessa forma, uma possível interpretação para o incômodo narrado por IB1 pode estar relacionado com as diferentes enunciações: abruptas ou diretas dos hispano-falantes e por transição ou indiretas dos brasileiros (SERRANI, 2005). Esse fato também pode mostrar que AB1 ainda estava passando pelo processo de "desestrangeirização" da língua-alvo, segundo Almeida Filho (1998, p. 11-12), posto que "[e]ssa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz [...] revelando índices de sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados gerados a partir das narrativas autobiográficas apontam que os oito intercambistas tiveram a oportunidade de vivenciar situações que os ajudaram a relativizar as representações iniciais sobre os cidadãos de ambos os países, mas as culturas acadêmicas e as relações docentes e discentes foram experiências impactantes que desestabilizaram as identidades pessoais e sociais de todos. Porém, os oito intercambistas foram unânimes ao avaliarem positivamente a experiência de intercâmbio. Todos comentam que a influência do intercâmbio na perspectiva deles, de futuros professores de português e de espanhol como línguas oficiais âmbito do MERCOSUL, apresentam vantagens, pois os ajudou a se sentirem seguros quanto aos aspectos socioculturais e linguísticos; fez com que sentissem respeito pela diversidade que, não necessariamente são sinônimos de algo negativo, e pelas diferenças e que os ajudou a desenvolverem um olhar crítico sobre a própria cultura e uma compreensão crítica das culturas-identidades envolvidas em um contato intercultural.

Podemos considerar que, inclusive as experiências conflituosas, representam um saldo positivo na vida dos estudantes que têm a oportunidade de viver esta experiência, como se pode perceber na narrativa de AB2.

> Considero que estas experiencias vividas (sean buenas o malas) en el ámbito de la facultad de lenguas, me han agregado mucha madurez con respeto a mi mirada sobre prácticas pedagógicas y metodología de enseñanza y evaluación. **A través de la vivencia en UNC y UFG tengo la oportunidad de comparar, elegir y quedarme con lo mejor de cada una para mi formación como profesora. Un punto que considero bastante positivo en este intercambio.** (Grifos nossos).

Duas narrativas dos intercambistas da UNC avaliam positivamente a experiência do intercâmbio. AA2 destaca a imersão na realidade goiana como relevante para a ampliação da competência linguístico-comunicativa.

> Faltan días para volver y la palabra despedida uno ya le quiere sentir rechazo pero es algo inevitable. Conocer gente no solo de Brasil sino de otros lugares te hace conocer más lugares del mundo y **poder hablar portugués no solamente en la clase de Sintaxe sino cuando me pasó de ir y tener que explicarle a la peluquera que te saque los rulos, eso de hablar portugués la mayor parte del día es algo muy lindo y que es una técnica fantástica de aprender una lengua extranjera.** (Grifos nossos).

AA3 reconhece as diferenças das culturas acadêmicas com relação aos métodos de ensino, mas afirma que teve a oportunidade de aprender muito, pelo fato de estar em imersão, também chama a atenção para a dificuldade de despedir-se dos novos amigos.

> Lo más triste de todo son las despedidas. De los profesores y de los compañeros. Con todos los profesores tuve buena relación, aunque con algunos fui más cercana que con otros. De todas formas con todos me sentí muy bien y aceptada, aunque por momentos, especialmente los primeros meses, me sentí un poco contrariada con algunos métodos, en el sentido que la **forma de enseñar a veces es diferente**, ahora, **haciendo un "balance" de este semestre, noté que aprendí mucho, incluso a veces sin darme cuenta.** Además, conocí personalidades diversas, diferentes formas de pensar y de afrontar la vida, y eso me sirve también como enseñanza. (Grifos nossos).

Vemos, portanto, que o impacto na formação acadêmica e pessoal superou as expectativas de todos os participantes tanto no nível pessoal quanto acadêmico. A experiência vivida no intercâmbio resultou ser um rito de passagem na vida também das cinco intercambistas brasileiras e dos três argentinos, tal como relatado por Lima (2013) sobre outras intercambistas brasileiras de outro ano, posto que todos vivenciaram situações que lhes mostraram que estar em imersão é uma experiência que lhes oportuniza viver o papel de etnógrafos, como AB4 afirma.

> Sobre a riqueza do intercâmbio? Eu busco trabalhar como uma pesquisadora na maioria das vezes. Tenho dois cadernos, ambos com páginas finais dedicadas a vocabulário; vejo filmes; presto atenção no que me dizem e anoto no celular algo que me pareceu curioso quando não estou com meus cadernos; já tenho mais papéis que roupas porque guardo todos os papeizinhos que me dão nas ruas, desde anúncios de videntes a anúncios de teatro. A riqueza do intercâmbio, para mim, também consiste na nova relação que eu tenho com o mundo e comigo mesma. **Me pergunta Julia Kristeva: "É possível ser estrangeiro e ser feliz?" Respondo com suas próprias palavras: "O estrangeiro suscita uma nova ideia de felicidade. Entre fuga e origem: um limite frágil, uma homeostase provisória [...] o transitório perpétuo"**. Sim, eu me sinto feliz em Córdoba: é uma casa temporária que me recebeu de braços abertos e me devolveu a segurança que ficou quando eu subi no avião em Goiânia no começo do ano. (Grifos nossos).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

ARIAS, V. **Un alma para el Mercosur**. Disponível em: http://opinionsur.org.ar/joven/?p=1098 Acesso em: 12 abr. 2012.

ARNOUX, E. N. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (Org.). **Lenguas en un espacio de integración.** Acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 17-38.

ARNOUX, E. N. de. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, A. P.; CASTELA, G. S. **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel: ASSOESTE, 2011. p. 38-64.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. **Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de língua estrangeira**. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf. Acesso em: 29 set. 2013.

CASAL, I. I. Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. **Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera***,* n.21, p. 13-23, nov. 1999.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro:** uma língua singularmente estrangeira. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ESTATUTO DA CIDADANIA SUL-AMERICANA. MERCOSUL/CMC/DEC. N° 64/10.

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de... Onde? Analogias incertas. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 165-183, jan./jun. 2004.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender.** Sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença.** A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1989.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros de nós mesmos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

LIMA, L. M. A formação inicial de professores de espanhol: das representações sociais e culturais etnocêntricas à sensibilidade intercultural. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de línguas na contemporaneidade**: Práticas docentes/discentes e identidades. Campinas: Pontes, 2013. p. 151-183.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**. Currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

ZOLIN-VESZ, F.; BARCELOS, A. M. F. A pesquisa de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a formação do professor. In: LIMA, L. M. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol***.* Campinas: Pontes, 2014. p. 41-53.

INTERAÇÕES CRIATIVAS NA EAD: EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA E FERRAMENTAS DA WEB 2.0

Claudia A. Rodrigues MURTA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro/Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Na Educação do século XXI, o processo ensino-aprendizagem pode ocorrer em diferentes espaços, convencionais ou virtuais. A EaD a cada dia vem ganhando mais espaço no cenário educacional nacional e emerge como uma alternativa de formação profissional para milhares de brasileiros. E para que haja sucesso nessa modalidade de ensino, a interação entre os aprendizes, professores e tutores é essencial para a manutenção da motivação, buscando a convergência de ações, no sentido de garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Essa comunicação é um relato de experiência sobre um curso de formação de tutores para a educação a distância oferecido por uma universidade federal do estado de Minas Gerais. Nesse curso buscamos refletir sobre o crescimento e as potencialidades da Educação a Distância, especialmente sobre o papel do tutor na mediação do processo de ensino e aprendizagem e também nas *affordances* que emergem na interatividade da comunidade aprendente com o ambiente virtual de aprendizagem, na integração de alunos e professores-tutores com a inteligência coletiva e nas interações criativas que os tutores podem promover com a utilização de ferramentas da web 2.0.
PALAVRAS-CHAVE: EaD; tutor; interações criativas.

ABSTRACT: In the twenty-first century education, the teaching - learning process can occur in different spaces, conventional or virtual. The DL (distance education) every day is gaining more space in the national educational landscape and emerges as an alternative training for thousands of Brazilians. And so there is success in this type of education, the interaction between learners, teachers and tutors is essential for maintaining motivation, seeking convergence of actions to ensure the effectiveness of the teaching and learning process. This communication is an experience report on a course tutor training for distance education offered by a Federal University of Minas Gerais. In this course we reflect on the growth and potential of distance education, especially the role of the tutor in mediating the teaching and learning process and the affordances that emerge in the learning community interactivity with the virtual learning environment, the integration of students and teachers - tutors with the collective intelligence and the creative interactions that tutors can promote with the use of web 2.0 tools.
KEYWORDS: distance education; tutor; creative interactions.

O objetivo desse trabalho é refletir sobre o crescimento e as potencialidades da Educação a Distância, especialmente sobre o papel do tutor na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Discuto também sobre as *affordances* que emergem na interatividade da comunidade aprendente com o ambiente virtual de aprendizagem, na integração de alunos e professores-tutores com a inteligência coletiva e nas interações criativas que os tutores podem promover com a utilização de ferramentas da web 2.0. Essas reflexões são fruto de minha atuação como professora formadora de um curso de Letras a distância em uma universidade pública do estado de Minas Gerais, especialmente em um curso de capacitação de tutores ministrado por mim e promovido por essa universidade.

Não é novidade para todos nós que a EaD não nasceu com a internet. Ela remonta ao começo dos 1880, em sua primeira geração, e passa por desenvolvimentos desde então, até chegar ao modelo mediado pelas interações via internet, que seria a quinta geração da EaD,

que é a que integra em sua interface texto, áudio e vídeo apresentando métodos construtivistas e colaborativos de aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2007).

A expansão da EaD nos últimos anos no Brasil vem justificada institucionalmente pela necessidade de:

> Acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento; proporcionar oportunidades para atualizar aptidões; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais; apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos; aumentar aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar; agregar uma dimensão internacional à experiência educacional. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 8).

E com isso, a abertura de cursos a distância cresceu sobremaneira, especialmente a partir de 2005, com a adesão das universidades brasileiras na oferta de cursos e geração de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

Sabemos que vários modelos pedagógicos e concepções de ensino e aprendizagem são desenvolvidos na EaD, mas irei pensar em minha realidade, a de uma universidade pública federal do estado de Minas Gerais. Acredito que esta universidade esteja alinhada com as concepções progressistas, numa abordagem construcionista da aprendizagem, em que o aprendiz é o centro do processo, em que a autonomia da aprendizagem seja estimulada e que vise a desenvolver habilidades cognitivas associadas às diversas áreas do conhecimento.

Entendo autonomia da aprendizagem como: independência, exercício ativo da responsabilidade de aprender, capacidade de aprender. Autonomia não é sinônimo de aprendizagem solitária, de autoinstrução, de autodidatismo; ela não implica em abdicação de responsabilidade por parte do professor; não é uma novo método de ensino, não é um comportamento uniforme facilmente descrito; não é um estado definitivo provocado no aprendiz. É essencialmente a relação psicológica que o aprendiz tem com o processo e o conteúdo da aprendizagem. É a centralização do processo pedagógico sobre o aprendiz enquanto sujeito de sua própria formação. Não se deve ficar surpreso se certos aprendizes oferecerem resistência à aprendizagem autônoma. A autonomia implica em um desafio constante às nossas crenças, o que pode ser desestabilizador; mas serão sempre os alunos autônomos que farão melhor a transição entre a aprendizagem e a utilização da linguagem. (LITTLE, 1990 apud GRANDCOLAS, 1993).

Nesse modelo de educação, centrado na figura do aluno, baseado na interatividade e na interação, a comunicação docente-tutor/discente exige novos esquemas mentais e novas concepções acerca do saber, que envolve diálogos constantes, intercâmbios singulares, criatividade e disponibilidade para investigação, indispensáveis ao cumprimento do compromisso real com a aprendizagem.

As palavras de ordem nessa modalidade de ensino são interatividade e interação. Mas, o que são esses conceitos? Vários autores discutem a existência ou não de diferenças semânticas e técnicas entre os termos interatividade e interação. Discussões à parte, o consenso afirma que: a interação define, entre outras coisas, a existência de reciprocidade das ações de vários agentes. A interatividade traduz, mais particularmente, uma qualidade técnica das chamadas máquinas "inteligentes''. Assim, podemos resumir afirmando que a interatividade é feita com a mediação de um meio tecnológico, uma máquina, um computador por exemplo. A interação, por sua vez, se torna muito mais ampla, podendo ser digital (interatividade), ser trocas e influências entre pessoas como em conversas, gestos, recados, discussões, etc. Trocando em miúdos, em termos de EaD, a interação se dá através da interatividade proporcionada pelo ambiente virtual de aprendizagem, daí a importância de se planejar um DI (design instrucional) que prime pela interatividade, que através de

ferramentas interativas proporcione interação, que pode se dar em três níveis, entre o sujeito e conteúdo; sujeito e ferramentas da web; entre sujeito e seus pares.

Sob essa ótica, as relações educativas tornam-se pluridirecionadas e dinâmicas, possibilitando a todos os interessados interagir no próprio processo, rompendo com velhos modelos pedagógicos de comunicação unilateral que privilegia o emissor/professor onisciente e onipotente desconsiderando as peculiaridades do receptor/aluno, que deixa de apenas aceitar ou não a mensagem proposta pelo professor para tornar-se sujeito da própria educação em uma comunidade educacional interativa.

Nesse sentido, uma proposta de EaD precisa privilegiar a interação cada vez maior entre os sujeitos envolvidos no processo. E, dessa forma, diminuir a distância transacional num curso a distância, pois, é sabido que quanto maior o diálogo menor será a distância transacional. De acordo com a Teoria da Distância Transacional de Moore (1993), a transação denominada EaD ocorre entre alunos e professores num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Obviamente, esta separação produz diferentes comportamentos de alunos e professores, afetando tanto o ensino quanto a aprendizagem. "Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional" (MOORE, 1993, p. 1). E para vencer essa barreira, é essencial a figura do tutor.

Segundo Ferreira e Rezende (2004), o tutor é a figura responsável por acompanhar, motivar, orientar e estimular a aprendizagem autônoma do aluno, utilizando-se de metodologias e meios adequados para facilitar a aprendizagem. Através de diálogos, de confrontos, da discussão entre diferentes pontos de vista, das diversificações culturais e/ou regionais e do respeito entre formas próprias de se ver e de se postar frente aos conhecimentos. O tutor, assim, assume função estratégica. Como mediador do processo, o professor tutor assume papel fundamental, atuando como intérprete, esclarecendo dúvidas, estimulando o aluno a prosseguir e, ainda, participando da avaliação da aprendizagem. De acordo com Preti (1996, p. 27), "o tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista, estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem [...]. É por intermédio dele, também, que se garantirá a efetivação do curso em todos os níveis".

Nesse sentido, o perfil do profissional de educação (professores e tutores) no modelo de educação a distância deve apresentar competências complexas, tais como:

- saber lidar com os ritmos individuais diferentes dos alunos;
- apropriar-se de técnicas novas de elaboração do material didático impresso e do produzido por meios eletrônicos;
- dominar técnicas e instrumentos de avaliação, trabalhando em ambientes diversos daqueles já existentes no sistema presencial de educação;
- ter habilidades de investigação;
- utilizar técnicas variadas de investigação e propor esquemas mentais para criar uma nova cultura, indagadora e plena em procedimentos de criatividade.

O papel do tutor é definido como crucial para a manutenção dos cursos a distância. Conforme Niskier (1999, p.393), o papel do tutor é:

- comentar os trabalhos realizados pelos alunos;
- corrigir as avaliações dos estudantes;
- ajudá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações;
- responder às questões sobre a instituição;
- ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos;

- organizar círculos de estudo;
- fornecer informações por telefone, fac-símile e *e-mail*;
- supervisionar trabalhos práticos e projetos;
- atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;
- fornecer *feedback* aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes; e
- servir de intermediário entre a instituição e os alunos.

Pensando em interação, Vygostsky nos deixou importantes contribuições, uma delas é a de que o homem é alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em sua cultura, um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais que estabelece com o meio em que vive, com os outros homens e com si mesmo. Nesse sentido, a perspectiva ecológica da Linguística, como nos mostra Paiva (2010), envolve entender, de uma maneira mais contextualizada, a interação humana com o processo de aprendizagem. Nesse cenário, surge o conceito de *affordances* que foi cunhado por Gibson (1986) no campo dos estudos sobre ecologia. *Affordance* seria, então, algo que se refere, simultaneamente, ao ambiente e ao animal, não sendo possível relacionar-se a apenas um deles. Em outras palavras, "implica a complementaridade do animal e do ambiente" (GIBSON, 1986, p. 127).

A complementaridade a que Gibson (1986) se refere é exemplificada com os formatos de superfície terrestre. Os distintos formatos existentes propiciam comportamentos diferentes para diferentes tipos de animais, como também diferentes possibilidades de encontros. O meio ambiente oferece variadas maneiras de vida e, da mesma maneira, os animais possuem diversas formas de vida. O nicho, mais que significar onde o animal vive, mostra como o animal vive a partir do uso das várias possibilidades que esse nicho, entendido como um conjunto de propiciamentos[1], oferece (PAIVA, 2010). Vale enfatizar a capacidade do ser de tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas.

No caso da educação, esse propiciamento, fruto da interação entre sujeito e ambiente, seria a emergência de novas formas de aprendizagem. Souza (2011) citando Norman (2004) fala de *affordances* percebidas, que diz respeito à interpretação que o sujeito faz dos propiciamentos oferecidos pelo ambiente para sua ação. A pesquisadora menciona outro termo cunhado por Norman e afirma "enquanto *affordances* limitam-se às propriedades do ambiente que possibilitam ação e que são especificadas no contexto, *effectivities* relacionam-se às habilidades dos indivíduos para agir nesse mesmo contexto". Em um AVA as ações podem emergir de caminhos distintos, de acordo com as *affordances* percebidas pelos usuários. Cabe ao tutor mediar a interação de forma a propiciar os caminhos, facilitar a percepção das *affordances* do AVA pelos alunos.

Outro conceito importante na EaD é a ideia de prolongamento do homem, encontrada na Abordagem da Cognição Distribuída, desenvolvida por Hutchins (1995), que pode ajudar a entender a importância da interação no ensino *on-line*. Rogers (1997) introduz um novo conceito de cognição que "enfatiza a natureza distribuída dos fenômenos cognitivos entre os indivíduos, os objetos e as representações internas e externas em termos de uma linguagem comum de 'estados de representação' e de 'mediação'" (ROGERS, 1997, p. 2). Dessa forma, os processos cognitivos podem encontrar-se tanto internamente (na mente do indivíduo) como externamente, na interação das pessoas com os objetos, como os ambientes virtuais de aprendizagem. Pensar no processo de ensino e aprendizagem a partir das lentes da Abordagem da Cognição Distribuída é romper com as tradicionais perspectivas dentro/fora, que colocam cognição e cultura em posições diametralmente opostas. As atividades cognitivas transcendem as barreiras de atores individuais, atravessando também outros indivíduos e os variados artefatos que nos rodeiam (ROGERS, 1997). É preciso flexibilizar as

[1] Paiva (2010) traduz a palavra *affordances* para o português como propiciamento.

fronteiras do indivíduo e mover a unidade de análise da cognição para além da pele do indivíduo, incluindo o meio sociomaterial do pensamento (HUTCHINS, 1996, p. 118). Os artefatos cognitivos podem potencializar a emergência de novas modalidades de representação, conhecimento, significação, complexificando seja o nosso próprio pensamento seja nossa relação com o mundo.

É rompendo com as dicotomias e integrando as novas tecnologias de mediação e da comunicação na educação, como a modalidade de Educação a Distância, que a escola contemporânea terá condições de promover a democracia e equidade social.

Antes de falar das ferramentas de interação é necessário esclarecer o conceito de web 2.0, visto que antes mesmo dos primeiros passos que tornariam a Web possível, Vannevar Bush (1945) já previa o que seria possibilitado pelo ambiente *on-line*, em sua idealização de um dispositivo, intitulado *Memex*, no qual poderíamos salvar toda nossa biblioteca, nossos registros, nossas comunicações, o que poderia ser consultado com rapidez e flexibilidade, suplementando, assim, a nossa memória. A primeira versão da Internet tornou-se uma realização duas décadas após tal projeção, quando a ARPAnet, uma rede pertencente ao departamento de defesa dos Estados Unidos, foi colocada em funcionamento (TEELER; GRAY, 2000). Em 1990, Tim Berners Lee implementou a comunicação entre um cliente http e um servidor via Internet, passo que iniciou a popularização da rede que hoje conhecemos como Web.

Mesmo que não haja um consenso sobre esta questão, a academia, em geral, considera que após a implantação da Web, ela vem passando por diferentes fases que são denominadas gerações. A geração Web 1.0 caracteriza-se pela primeira fase da rede como um ambiente de conteúdo mais estático composto por aplicativos fechados, geralmente arquitetados por profissionais da área – webmasters. Desde 2004, uma nova geração de serviços e aplicações para a Internet entra em cena. A denominada Web 2.0 (O'REILLY, 2005) é vista como uma rede social, que permite aos usuários ao redor do mundo comunicarem-se, trocarem informações, arquivos de vídeos, imagens e sons. O'Reilly (2005) sublinha o fato de que Web 2.0 não se trata de algo novo, mas sim uma utilização da plataforma da Web e todo o seu potencial em uma perspectiva filosófica de criação e socialização de conteúdo e de conhecimento. Em termos de linguagem de programação e de automatização da rede, Berners-Lee e Hendler (2001) antecipam a revolução tecnológica denominada por eles como Web Semântica, que posteriormente em um artigo do New York Times passa a ser considerada uma terceira geração da rede, Web 3.0 ou World Wide Database, termos empregados por John Markoff (2006). Trata-se da organização inteligente do que está disponível na Web e da tendência para a convergência de várias tecnologias na mesma plataforma. Mas essa geração da web ainda não se popularizou.

Posto isso, irei falar das ferramentas da web 2.0 que podem ser usadas para a mediação pedagógica de tutores na EaD, lembrando, antes disso, que a interação dos tutores com os alunos pode ocorrer nos fóruns, nos comentários das tarefas e diários de bordo, no chat, no e-mail. Nesse sentido, vale a pena refletir sobre esses gêneros digitais de interação no AVA. Marcuschi apontando Carolyn Miller (1994, p. 71) vê no gênero um constituinte específico e importante da estrutura comunicativa da sociedade, são formas de organização social e expressões típicas da vida cultural. A partir da interação *online*, novos gêneros têm surgido e outros já existentes têm se modificado para suprir a demanda comunicacional virtual.

Paiva (2005, p. 77-78) define o e-mail, por exemplo, como

> um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores.

Souza (2011, p. 78) analisa o gênero e-mail no AVA Moodle e coloca que

> é intitulado mensagem e funciona com o *e-mail* externo do usuário; ou seja, o endereço eletrônico cadastrado pelo participante no sistema. A mensagem não é específica do curso, pois usuários podem enviar mensagens independente de estarem matriculados no mesmo curso; a mensagem está vinculada a todo o sistema (COLE; FOSTER, 2008). Quando acessamos o *link* "Participantes", há um botão para acrescentar/mandar mensagem, no canto inferior direito, que abre a janela para envio de mensagens. Há um espaço para digitar a mensagem, mas não há espaço para assunto ou possibilidade de anexar arquivos.

Esse gênero interativo tem suas limitações quanto à criatividade, mas é um importante recurso assíncrono para mediação individual.

Os fóruns eletrônicos são um dos principais recursos interativos dos quais os tutores lançam mão. Eles têm a função de dar suporte à comunidade aprendente de forma assíncrona também, mas de forma mais coletiva, para troca de mensagens, com os mais variados assuntos e objetivos. Geralmente, é no fórum que o tutor faz suas observações quanto ao conteúdo acompanhado, monitorando e motivando a participação e necessidades dos alunos. Souza (2011) cintando Xavier e Santos (2005) menciona que os autores apontam que um dos traços linguísticos do fórum eletrônico é a informalidade dos diálogos e no caso do AVA isso ocorre também devido ao fato de os participantes se conhecem, portanto este seria um "fórum educacional". Ao analisar esse gênero no Moodle, Souza (2011, p. 79) diz que

> o fórum é uma importante ferramenta de comunicação no Moodle, pois após ser disponibilizada pelo professor, ele e os aprendizes podem criar diferentes linhas de discussão e postar mensagens uns para os outros. No fórum do Moodle, os participantes podem acompanhar interações em particular, já que a mensagem pode ser enviada também para os *e-mails* cadastrados dos participantes, além de ocorrerem discussões on-line. Esses pesquisadores apontam que a característica assíncrona do fórum possibilita a composição elaborada de respostas e, ainda, a criação de atividades completamente novas, idealizadas pelo professor. Além do assunto e mensagem, os participantes podem anexar arquivos às suas postagens e, no momento da visualização, o nome e a foto do remetente aparecem na tela.

O chat é outra modalidade de interação, ao contrário das anteriores, tem caráter síncrono. No mesmo trabalho, Souza aponta Araújo e Biasi-Rodrigues (2005) afirmando que

> o *chat* aberto como gênero que permite a interação em tempo real de pessoas que usam vários modos semióticos para teclar. Partindo da pluralidade das funções sociais dos *chats* e das práticas discursivas síncronas que são mais atraentes na *Internet*, a pesquisa discute a natureza hipertextual do gênero *chat* aberto. No exame dos recursos de imagem, os autores observam que o *chat* é um gênero complexo, sendo a imagem uma marca da absorção de outros gêneros. Já no exame dos recursos de escrita, a brevidade nas mensagens parece ter se tornado uma espécie de contrato entre os usuários desse gênero, e os *emoticons* são um recurso distintivo desse evento comunicativo.

Os *chats*, no Moodle, têm que ser disponibilizados pelo professor, mas, assim que a ferramenta é disponibilizada, professores e aprendizes que estiverem *online* podem interagir, sincronicamente, em qualquer momento. No quesito criatividade, o chat também é limitado, visto que se caracteriza como uma conversa e assim assume a efemeridade, agilidade e descontração do diálogo.

O comentário emergiu nas interações em Blogs, mas passou a fazer parte dos gêneros digitais emergentes na cultura virtual como outras interações assíncronas. Pode apresentar linguagem mais ou menos formal, dependendo da finalidade do mesmo. No caso da interação

entre tutor e aluno numa tarefa no ambiente de aprendizagem, a mediação deverá ser no sentido de dar um *feedback* da proposição da tarefa, avaliando e criticando, de forma profissional e educativa.

Feitas essas colocações, passo a relacionar algumas ferramentas da web 2.0 que podem auxiliar o tutor na mediação da aprendizagem de forma mais criativa, visando à motivação do aluno.

A primeira que nomeio é o Livetyping (www.livetyping.com) que é uma ferramenta que simula a escrita simultânea. O interessante dessa ferramenta é que o aluno acompanha o texto como se ele estivesse sendo escrito naquele momento. Para usá-la, basta se registrar no site e digitar o texto desejado no local indicado na tela e depois copiar o código de incorporação para site ou blog e colar no local desejado no Moodle, fórum ou comentário de tarefa. Acredito que o aparecimento da escrita na tela cria uma expectativa no aluno de acompanhar o comentário do tutor, dando a sensação de simultaneidade da escrita.

Outra ferramenta muito criativa e cheia de recursos multimídia é o Glogster (www.glogster.com). Essa ferramenta visa a criação dos chamados Glogs, que são cartazes multimídia online, com vídeos, textos, sons, dentre outras possibilidades. É uma possibilidade multimodal de interação, que chama muito a atenção. Um bom uso para essa ferramenta poderia ser para a abertura de um fórum de discussão sobre um determinado tema, integrando vários sistemas semióticos para chamar a atenção do aluno para as várias possibilidades de leitura do tema. Ou ainda, fazer uma síntese sobre um tema abordado nas tarefas, ou mesmo em um fórum de discussão; a criação de um mural com as principais observações feitas pelos alunos; a divulgação de eventos e de atividades ou uma revisão multimodal.

Uma ferramenta da web 2.0 superexplorada nos cursos de graduação é o mapa conceitual. Eles são representações gráficas que estabelecem relações entre conceitos ligados por palavras; eles auxiliam na ordenação e a sequenciação dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados ao aluno; eles servem como instrumentos para facilitar a aprendizagem do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para o aprendiz. Atualmente, é possível criar mapas conceituais digitalmente com o auxílio de softwares *online* ou disponíveis para download. Alguns programas *online* são bem amigáveis, tais como:

Bubbl.us – http://bubbl.us/
CACOO - http://cacoo.com/
DebateGraph - http://debategraph.org/
LucidChart – http://lucidchart.com/
SpicyNodes – http://spicynodes.com/

E ainda há vários programas disponíveis para download como:

Cmap Tools;
Compendium;
FreeMind;
VUE;
Sciplore;
Xmind.

Algumas ações interativas interessantes podem ser feitas com essa ferramenta, como um organograma com as diretrizes de um conteúdo; síntese com as ideias debatidas em fóruns; *brainstorm* para iniciar uma discussão em um fórum e demais ideias que forem emergindo no processo de ensino e aprendizagem.

Outra ferramenta bem legal é o Wallwisher (http://www.wallwisher.com/). Ela serve como quadro de avisos ou mural eletrônico para pequenos textos. É uma ferramenta relativamente recente. Basicamente o Wallwisher permite criar "quadros/paredes" onde é possível colocar "post its". Podemos criar "quadros" e colocar notas mesmo sem estarmos registados no site. Mas tudo o que pedem no registo é um nome de utilizador e um endereço de e-mail. Após termos criado o nosso "quadro", atribuímos-lhe um título e podemos, se quisermos, adicionar mais informação no subtítulo, depois é só clicar duas vezes e abrimos um pequeno "post it" onde podemos escrever as nossa notas (até 160 caracteres, que depois podem ser movidas no espaço do quadro, editadas ou apagadas). Uma das grandes vantagens do Wallwisher é o fato de podermos colocar hiperligações dentro do "post it" para documentos, outros sites e mesmo vídeos. Para compartilhar o quadro, basta que enviemos o seu link ou, se assim o quisermos, colocá-lo diretamente no site/blog onde deseja exibi-lo. Esta ferramenta é ótima para debates sobre determinados tópicos, onde cada aluno acederia ao quadro para defender a sua posição, recorrendo à indicação de outros sites que a substanciem. Wallwisher também pode ser utilizado para atribuir uma série de tarefas aos alunos ou, simplesmente, para recolher *feedback* sobre um assunto abordado.

Estas são apenas algumas ferramentas da web 2.0 selecionadas para essa discussão, muitas outras ou mesmo outros propiciamentos das ferramentas citadas emergirão no decorrer de seus usos, no desenvolvimento da aprendizagem.

O importante é termos em mente o projeto pedagógico e o modelo de educação que pretendemos empreender, que, com certeza, não é trocar simplesmente o quadro de giz pelo computador. Como sabemos, a Educação a Distância na geração em que nos encontramos pressupõe uma concepção mais autônoma da aprendizagem, flexibilização de tempo e espaço, metodologias próprias ao ambiente virtual de aprendizagem, mas a figura do professor e, mais ativamente, a do tutor não é dispensável. Muito pelo contrário, ela é indispensável para a orientação da aprendizagem, para a motivação e mediação do processo de desenvolvimento do aluno. Cabe a todos nós, profissionais da educação, promover a inteligência coletiva por meio de interações criativas que despertem no aluno o desejo de aprender.

REFERÊNCIAS

BERNERS-LEE, T.; HENDLER,J. **The semantic web**. Mai. 2001. Disponível em: http://www.scientificamerican.com/author.cfm?id=582

FERREIRA, M.M.S.; REZENDE. R.S.R. **O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba**: um relato de experiência. 2003. Disponível em: www.abed.org?seminários2003/testo19.htm.

FILATRO, A. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception** . Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986.

GRANDCOLAS, B. L'autonomie dans le quotidien de la classe. **Langues modernes***:* l'autonomie, n. 1, p. 9-21, 1993.

HUTCHINS, E. **Cognition in the wild**. Massachussets: MIT Press, 1995.

MARKOFF, J. Entrepreneurs see a Web guided by common sense. In: **The New York Times**, nov. 2006. Disponível em: http://www.nytimes.com/2006/11/12/business/12web.html.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. In: KEEGAN, D. **Theoretical principles of distance education**. Tradução de Wilson Azevêdo. London: Routledge, 1993. p. 22-38. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=23&sid=69&UserActiveTemplate=1por>.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NISKIER, A. **Educação a Distância***:* a tecnologia da esperança*.* São Paulo: Loyola, 1999.

O'REILLEY, T. **What is Web 2.0**. set. 2005. Disponível em: http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html.

PAIVA, V. L. M. O. **Affordances beyond the classroom**. (no prelo). 2010. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/beyond.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertextos e gêneros digitais***.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 68-90.

PRETTI, O. **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE; UFMT, 2000.

ROGERS, Y. **A brief introduction to distributed cognition**. Interact Lab, School of Cognitive and Computing Sciences, University of Sussex, Brighton, 1997.

SOUZA, V. V. S. **Uma textografia de ambientes virtuais de aprendizagem à luz do paradigma da complexidade**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

TEELER, D.; GRAY, P. **How to use the internet in ELT***.* Harlow: Longman, 2000.120 p.

INVESTIGANDO A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DO GÊNERO "CARTAS DE CANDIDATURA" PARA ACESSO AO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET/RJ

Antonio Ferreira da SILVA JÚNIOR
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca/Universidade Federal do Rio de Janeiro

Lilian dos Santos FERREIRA
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Pós-Graduação em Línguas Estrangeiras – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

RESUMO: Este trabalho pretende problematizar a inserção do curso de pós-graduação *Lato sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no cenário do projeto pedagógico do CEFET/RJ, apresentando sua proposta pedagógica e seus principais objetivos (SILVA JÚNIOR, 2013) para problematizar a seleção dos alunos/docentes/cursistas das turmas de 2012 e 2013. O trabalho visa a discutir a formação e a identidade docente, através de cartas de candidatura elaboradas pelos alunos/professores para o ingresso no referido curso. Para esse estudo, foram utilizadas cartas de docentes de diferentes línguas estrangeiras. Buscamos verificar como se deu a formação dos professores que participaram do curso de pós-graduação através do conteúdo das cartas apresentadas para o processo de seleção. Descobrir quais foram as expectativas em relação ao curso e relacionar outras questões presentes nas cartas nos ajudam a perceber a identidade construída no documento. Para tratar da formação de professores e da identidade docente, nos embasamos em alguns autores da perspectiva reflexiva de formação (ALMEIDA FILHO, 1997; CELANI, 2002; GIMENEZ, 2004; TELLES, 2002). Ao analisar as Cartas de Candidatura, evidenciamos que a busca pelo conhecimento e pela formação continuada são aspectos relevantes em suas narrativas.
PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Carta de Candidatura; Identidade docente.

RESUMEN: Este estudio propone discutir la inserción del curso de postgrado en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE) en el escenario del proyecto pedagógico de CEFET/RJ, exponiendo su propuesta pedagógica y sus principales objetivos (SILVA JÚNIOR, 2013) para problematizar la selección de alumnos/ docentes de los grupos de 2012 y 2013. El estudio espera discutir la formación y la identidad docente a través de cartas redactadas por los profesores para ingreso en el referido curso. Para este artículo, empleamos las cartas de alumnos/ docentes de distintas lenguas extranjeras. Esperamos verificar cómo ocurrió la formación de los profesores que participaron del curso de postgrado a través del contenido de las cartas presentadas en la selección. Descubrir cuáles fueron las expectativas en relación al curso y relacionar otras cuestiones presentes en las cartas nos ayudan a percibir la identidad de los docentes por medio del documento. Para tratar de la formación de profesores y la identidad docente nos basamos en algunos autores de la perspectiva reflexiva de formación (ALMEIDA FILHO, 1997; CELANI, 2002; GIMENEZ, 2004; TELLES, 2002). Tras analizar las cartas, destacamos que la búsqueda por el conocimiento y la formación continua son aspectos relevantes en sus narrativas.
PALABRAS-CLAVE: Formación continua; Carta de Candidatura; Identidad docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar a contribuição do curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica

(CEFET/RJ) desde 2011, para o crescimento das pesquisas desenvolvidas na área da Linguística Aplicada, bem como para a formação continuada de educadores linguísticos, atuantes, principalmente, em escolas públicas e privadas.

Para alcançar nosso objetivo, este artigo inicia sua discussão apresentando o histórico do projeto do curso em questão a partir do resgate do estudo de Silva Júnior (2013) sobre a oferta do curso de formação continuada de Línguas Estrangeiras no cenário de uma instituição tecnológica. Propomos uma atualização dos dados da pesquisa do autor ao revisitar os objetivos do projeto pedagógico do curso pesquisado, as linhas de pesquisa dos professores participantes, as experiências de ensino, a seleção dos cursistas por meio do teor das cartas de candidatura, as pesquisas monográficas defendidas e os estudos em andamento.

O CEFET/RJ é uma instituição pública federal de ensino superior, com sede localizada no bairro do Maracanã, no Rio de Janeiro. Esta instituição surge no ano de 1917, através do decreto número 1.880, inicialmente chamada de Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, vinculada naquele momento à Prefeitura do Distrito Federal. A Escola inicia suas atividades com o objetivo de formar professores, mestres e contramestres para os institutos e escolas profissionais do então Distrito Federal e, também, habilitar professores de trabalhos manuais para as escolas primárias municipais.

O objetivo inicial dessas escolas, mediante o decreto de criação do então presidente Nilo Peçanha, era formar operários e contramestres a partir de um ensino focado nas habilidades necessárias para desempenhar ofícios manuais. Além disso, o decreto 7.566/1909 destinava esse espaço educativo, prioritariamente, aos jovens do sexo masculino e de classe social baixa. A educação técnica seria uma forma de distanciar esses jovens da vida ociosa, da violência e do mundo do crime.

REVISITANDO O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEFET/RJ

Em Silva Júnior (2013), fomos levados pelo autor ao histórico da oferta do primeiro curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras no cenário de uma instituição pública federal de área tecnológica de atuação. O autor da pesquisa retoma a origem do curso e a importância de cursos dessa natureza no cenário de escolas de Educação Básica (BRASIL, 1996, 1999). Retoma, ainda, que no Brasil somente as escolas públicas federais (por exemplo, o Colégio Pedro II, os Institutos Federais e os CEFET) oferecem cursos de especialização (presenciais e/ou a distância), contribuindo para que o aluno/ professor em exercício tenha contato com professores formadores que atuam na Educação Básica e compartilham os mesmos desafios e enfrentamentos.

O pesquisador destaca a oferta do curso como meio de divulgação à comunidade externa das linhas teóricas de sustentação da prática dos professores de línguas estrangeiras da instituição, em particular dos docentes dos *Campi* Maracanã, Nova Friburgo e Nova Iguaçu, primeiros sujeitos e responsáveis por escrever a história do curso.

O artigo destaca ainda a vivência do corpo docente em atividades de ensino de diferentes níveis e contextos educacionais, na pesquisa e na extensão, destacando a participação dos professores de língua inglesa no Projeto nacional de ensino de línguas instrumentais, mais conhecido como projeto ESP (direcionado ao ensino da leitura em língua inglesa e coordenada pela Professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, da PUCP-SP).

A premissa inicial da especialização em Ensino de Línguas do CEFET/RJ sempre foi integrar práticas e experiências de professores de diferentes línguas estrangeiras, pois seus idealizadores acreditam que "[...] a imersão em um determinado cotidiano pode nos cegar por causa de sua familiaridade" (AMORIM, 2001, p. 26). Apesar de os professores formadores reconhecem que há questões específicas de discussão em cada comunidade docente, a junção de vivências de distintas línguas poderia enriquecer ainda mais os alunos/professores do curso e os formadores.

A reunião de professores de diferentes línguas representava uma curiosidade dos alunos/professores aprovados, porque esses chegavam vislumbrando um aumento da competência linguística e gramatical da língua de atuação, visão decorrente dos programas de especialização existentes em outras instituições do Estado do Rio de Janeiro. Esse ponto de vista ficou evidente por conta de uma das etapas do processo seletivo ao curso, em que foi possível constatar essa visão tradicional daqueles que buscam a formação continuada.

As "privações sofridas" (ROJO, 2006) por professores de línguas estrangeiras em seus cursos de formação inicial também foram elementos destacados por Silva Júnior (2013) como motivadores para a oferta do curso pelo CEFET/RJ.

De acordo com Celani (2002), os cursos de formação continuada de professores de língua estrangeira acabam por destinar:

> [...] muita atenção ou a teorias de aprendizagem, mal dirigidas, ou ao repasse puro e simples de técnicas de ensino. As próprias representações que os alunos, futuros professores, traziam consigo evidenciavam a expectativa equivocada de que aprender a se professor de inglês significava aprender a usar técnicas. Pouco era feito no que diz respeito à criação de um ambiente de reflexão para que o professor se desse conta da natureza social do trabalho em sala de aula de língua estrangeira e da função social desse trabalho. (CELANI, 2002, p. 20).

O curso de especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras do CEFET/RJ muito se espelhou na tradição do curso de Práticas Reflexivas para professores de inglês, idealizado e coordenado pela professora Alba Celani da PUC-SP em parceria com o Estado de São Paulo e a Cultura Inglesa. O histórico do projeto e as práticas desenvolvidas podem são apresentados em diferentes artigos do livro de Celani (2002).

A necessidade de promover um ambiente de reflexão, de troca e de construção de uma nova prática constituiu o desafio central do projeto do CEFET/RJ. Acreditamos na importância de escutar os alunos/ professores na ressignificação das ementas e das discussões do curso, pois, segundo Dutra e Mello (2004, p. 38):

> Em uma proposta de prática reflexiva, os pontos a serem discutidos devem partir das necessidades dos professores envolvidos no curso/ pesquisa, pois a reflexão só ocorrerá se o participante realmente quiser se envolver no processo [...] A capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de auto-avaliação constante, e torná-lo aberto para a análise de novas abordagens e propostas que, com certeza surgirão em sua vida profissional.

Também consideramos como fundamental o exercício da autoavaliação dos professores formadores e alunos/professores cursistas para a revisão dos processos e possibilidade de novas ações. Defendemos a formação continuada como a construção de um "diálogo colaborativo" (JORGE, 2005). Cabe ao professor formador moderar e organizar as discussões, construindo conhecimento teórico a partir das experiências relatadas. Para Jorge (2005, p. 40), a formação continuada pelo diálogo possibilita:

> Um meio de aprendizagem que permite aos aprendizes explicitarem suas competências, trazendo para discussões suas histórias pessoais, repletas de valores e crenças. Nas trocas pessoais, segundo a abordagem sociocultural de Vygotsky, um aprendiz poderá funcionar como um andaime para a aprendizagem do outro. Ao aprendiz é dada a oportunidade de expressar experiências, a co-construir problemas e soluções e facilitar a apropriação do conhecimento coletivamente construído.

Propiciar um espaço em que o aluno/ professor também se reconheça como peça fundamental na formação do outro contribui significativamente para pensar os desafios da escola do século XXI, onde o aluno também deve ter esse direito, ou seja, de construir sua

aprendizagem, de socializar saberes e de ser enxergar como sujeito inscrito na história daquele processo e/ou comunidade escolar.

Em suma, o curso idealizado pelo CEFET/RJ teve como objetivo central possibilitar a qualificação e atualização do aluno/professor em relação às diferentes linguagens, práticas e contextos de ensino de línguas estrangeiras, promovendo uma reflexão sobre os tipos de "abordagem" de ensino, bem como a importância da emancipação crítica do docente. O curso busca formar o "professor-pesquisador" (BORTONI-RICARDO, 2008), por meio das reflexões decorrentes do intercâmbio de experiências. Corroboramos com o pensamento de Gimenez (2004) quando a pesquisadora aponta a necessidade de um curso de formação atuar junto das necessidades mais latentes daquilo que se espera do professor no desenvolvimento do seu trabalho:

> Um curso de formação traz também uma visão do que se quer que aconteça nas aulas desses futuros professores. Dessa forma, a reflexão pode também adquirir características de reconstrução da prática tendo como horizonte um referencial teórico específico. (GIMENEZ, 2004, p. 181).

A oportunidade de contato com pesquisas recentes na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras também viabilizou o desenvolvimento de investigações científicas e de produção acadêmica por parte dos alunos/professores cursistas, incentivando sua participação em programas de pós-graduação *strictu sensu.*

Conforme apresentado em Silva Júnior (2013), o programa curricular do curso do CEFET/RJ buscou a reflexividade (SCHON, 1983; CELANI, 2002) como mecanismo para pensar a formação de professores de línguas, levando em conta seu processo dinâmico e de construção coletiva.

O interesse do projeto foi promover a "formação auto sustentada", partindo das necessidades de si, do conhecimento de si para a busca de mudanças e novos procedimentos. Isso possibilitou a formação em que o aluno/professor, constantemente, se confronte com sua imagem no espelho (ALMEIDA FILHO, 1997), ou seja, no exercício rotineiro da auto-reflexão de suas ações e procedimentos adotados em sala de aula.

Na primeira edição em 2011, o curso contava com 10 professores formadores de línguas estrangeiras dos *Campi* Maracanã, Nova Iguaçu e Nova Friburgo. Já na turma de 2012, o projeto contou com a participação de colegas de outras realidades institucionais, entre eles colegas do CEFET *Campus* Itaguaí, do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e do Colégio Pedro II. Isso possibilitou expandir o colegiado para quinze docentes. Na turma com início em setembro de 2013, o curso manteve a participação ativa do mesmo número de docentes, em particular, professores de língua inglesa e espanhola. Independente da ênfase à formação de professores das línguas mencionadas, desde a primeira turma, o curso contou com professores cursistas de língua francesa.

O curso conta com doze disciplinas obrigatórias totalizando 360 horas, carga horária mínima exigida para a certificação como especialista. Os alunos/professores cursam as matérias no decorrer de um ano. As aulas acontecem duas vezes da semana (terças e quintas), prioritariamente no horário da tarde, mas as aulas no horário noturno também acabam sendo empregadas para algumas matérias. Nos primeiros meses do curso, os alunos/professores escolhem o orientador da pesquisa monográfica e iniciam o trabalho de investigação. Apesar desse contato inicial, muitos alunos acabam utilizando mais um ano após a realização das disciplinas para a apresentação da pesquisa final, tendo em vista que, de acordo com o regulamento interno da própria instituição, esse direito é garantido por lei ao cursista.

Silva Júnior (2013) retoma as diferentes linhas de pesquisa dos professores formadores e o conteúdo da matriz curricular do curso, sinalizando que tais áreas de pesquisa e/ou disciplinas ofertadas acabam por orientar diretamente as pesquisas apresentadas. O primeiro argumento seria pela própria formação do corpo docente atuante e, segundo, porque

esse coletivo acredita que as discussões propostas nas linhas/disciplinas constituem uma síntese daquilo que se espera para um educador linguístico contemporâneo.

Em suma, os componentes formativos (incluindo o trabalho monográfico) têm como objetivo levar o aluno/ professor, no decorrer do curso, a se tornar o "próprio especialista em matéria de ensino de línguas" (ALMEIDA FILHO, 1997 apud PRABHU, 1990), sendo autônomo para realizar escolhas teóricas e metodológicas e saber justificar as mesmas.

PERFIL DOS ALUNOS E CONTRIBUIÇÃO ACADÊMICA

O perfil do cursista desejado é o profissional com o título de Bacharel ou Licenciado em Letras ou da área de Educação atuante como professor de idiomas, de preferência, sem títulos de pós-graduação. No primeiro edital de acesso ao curso, sugerimos como indicação para a prova escrita a leitura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, 1999) e das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Já na seleção da segunda turma, optamos por não indicar referências teóricas para a prova escrita, porque acreditamos que não seria coerente exigir do candidato leituras que o mesmo tinha interesse de encontrar e problematizar na especialização. A formação da terceira turma do curso não contou com prova escrita de seleção, somente adotamos a carta de candidatura como etapa eliminatória da seleção. A carta de candidatura também era uma das etapas das duas primeiras seleções.

A seguir, apresentamos os dados quantitativos do estudo de Silva Júnior (2013) e atualizados em relação aos três processos seletivos realizados para ingresso ao curso:

TURMA 2011	
Candidatos inscritos na seleção	57
Número de candidatos aprovados na seleção	37
Número de vagas oferecidas	30
Desistências por motivos pessoais e/ou profissionais (no decorrer do 1º semestre do curso)	4
Monografias defendidas/ Alunos/professores concluintes	23
Alunos/ professores participantes que não conseguiram defender a monografia/concluir o curso	3

TURMA 2012	
Candidatos inscritos na seleção	36
Número de candidatos aprovados na seleção	30
Número de vagas oferecidas	20
Desistências por motivos pessoais e/ou profissionais (no decorrer do 1º semestre do curso)	2
Monografias defendidas/ Alunos/professores concluintes	16
Alunos/ professores participantes que não conseguiram defender a monografia/concluir o curso	2

TURMA 2013/2014	
Candidatos inscritos na seleção	41
Número de candidatos aprovados na seleção	28
Número de vagas oferecidas	21
Desistências por motivos pessoais e/ou profissionais (no decorrer do 1º semestre do curso)	1
Monografias em andamento	20

Silva Júnior (2013) estabelece uma interpretação para os dados decorrentes das turmas de 2011 e 2012, tecendo sua leitura pautada nos seguintes pontos: a diferença do número de vagas de entrada nas seleções, o período de oferta para a realização das disciplinas e do tempo para a redação da monografia, o período e o tempo de inscrição, o horário de oferta do curso, o não conhecimento da comunidade acadêmica e/ou a pouca divulgação do

curso pela instituição tecnológica, o histórico de evasão reduzido, a maior presença de egressos de universidades públicas, a presença de egressos de diferentes universidades privadas do Estado, a diferença de faixa etária e de tempo de atuação no magistério. A interpretação para os números da turma de 2013, ainda em andamento no momento de redação deste artigo, também pode seguir os questionamentos propostos pelo autor do estudo citado anteriormente.

AS CARTAS DE CANDIDATURA: ETAPA COMUM NAS TRÊS SELEÇÕES AO CURSO

A pesquisa aplicada, descrita a partir desta seção, iniciou-se no ano de 2012 e teve o término provisório, com a apresentação da monografia pela co-autora deste trabalho no começo de 2014 para conclusão do curso de especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras na instituição investigada.

Podemos destacar muitas as motivações para fazer esse estudo, dentre elas foi a de observar algumas questões importantes para um professor de língua estrangeira passam, quando são debatidas, de forma pontual, sem um aprofundamento. Daí, a motivação em fazer uma pesquisa que pudesse nos mostrar os caminhos que os professores percorreram e que os levaram a cursar a especialização em ensino de língua estrangeira. Nas aulas do referido curso, notamos, através das histórias que contavam suas experiências, nos momentos que eram denominados pelo grupo como “terapia”, as dificuldades que foram vivenciadas pelos alunos/professores e alunas/professoras ao adentrarem em sala de aula.

A partir desses depoimentos, nos atentamos num estudo mais profundo sobre a construção profissional daqueles e daquelas que buscavam uma formação continuada. A pesquisa também contribuiria a pensar sobre os mesmos incômodos e entraves na atuação do magistério.

Ao ler as cartas de candidatura dos participantes para ingresso no curso de especialização, entendemos que com essas fontes poderíamos compreender as identidades construídas ao longo da formação inicial desses sujeitos e de suas práticas enquanto docentes.

Então, propomos como objetivo da pesquisa monográfica o entendimento de como se deu a formação dos professores que participaram do curso de Pós-Graduação através das cartas confeccionadas para o processo de seleção do curso. A ideia seria perceber quais foram as expectativas em relação ao curso de especialização dos professores que participaram e foram aprovados no processo seletivo, destacando aspectos presentes nas cartas com o intuito de destacar identidades construídas pelos professores nas fontes utilizadas.

O processo de formação desse estudo centra-se na pesquisa qualitativa, porém o caráter quantitativo para a análise dos documentos foi também utilizado. Temos, a partir deste momento do artigo, o objetivo de analisar o teor das cartas de candidatura elaboradas para o ingresso no curso de pós-graduação dos candidatos aprovados nos anos de 2012 e 2013.

Numa perspectiva de pesquisa quantitativa, afirma Bortoni-Ricardo (2008), não busca propor relações de causa e consequência entre fenômenos, nem mesmo produzir leis causais que permitam um grande nível de generalização. Nossa pesquisa visa entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Selecionamos as cartas de candidatura por meio dos critérios explícitos nos editais do concurso de seleção para a elaboração das mesmas, expondo e os analisando. São eles: (a) interesse e motivação em relação ao curso de especialização; (b) experiência profissional e (c) projeção de ganhos profissionais e pessoais a partir da aquisição dos conhecimentos do curso de especialização.

O item (b) não será analisado de forma aprofundada. O que fizemos foi um agrupamento quantitativo das instituições formadoras desses professores, no que se refere a ser pública ou privada, e também um agrupamento do âmbito das instituições de trabalho dos candidatos. Cabe destacar que mais um item foi adicionado no edital de 2013 para a

elaboração da carta de candidatura, a saber, o tema inicial de pesquisa a ser desenvolvido no curso de especialização. No entanto, nesta pesquisa, este item não será analisado.

O método, aqui selecionado, caracteriza-se como análise documental por meio de um viés traçado pelo paradigma interpretavista. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32),

> [...] no paradigma interpretavista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente passivo.

Assim sendo, pensamos nesse trabalho como uma possibilidade enquanto pesquisadores de observar de maneira crítica os significados identitários que são apresentados nos documentos de apresentação de si.

Para direcionar as discussões, partimos das informações apresentadas nas cartas de candidatura dos e das informantes, nas quais discorrem sobre suas experiências enquanto discentes e docentes de língua estrangeira.

A partir das cartas de candidatura e das narrativas dos professores, algumas questões puderam ser levantadas: Como é constituída/construída a identidade do professor de língua estrangeira (através das Cartas de Candidatura) dos professores/alunos das turmas de 2012 e 2013 de pós-graduação? Quais foram os motivos que levaram esses educadores a fazer uma formação continuada? Quais as expectativas explicitadas nas Cartas de Candidatura?

No presente contexto, tem-se a construção do/da docente dentro de uma perspectiva contínua. Sua formação e sua identidade, enquanto profissional da educação, apropria-se numa ideia de que esse indivíduo está em constante aprendizagem, sendo o mesmo levado a questionamentos e reflexões sobre a sua prática. A busca pelo saber/fazer faz com que os professores queiram cada vez mais melhorar a sua prática.

APRESENTAÇÃO DOS INFORMANTES

Nesta pesquisa, fizemos a análise das cartas de candidatura dos e das docentes aprovados para cursar a especialização em Ensino de Língua Estrangeira oferecido pelo CEFET/RJ nos anos de 2012 e 2013. Não escolhemos as cartas elaboradas pela turma do ano de 2011, devido ao fato de estas não terem sido encontradas na unidade de ensino onde o curso é oferecido.

A turma de 2012 era composta, em princípio, por vinte alunos e alunas – dezoito mulheres e dois homens, mas, logo no primeiro mês, houve uma desistência que ocorreu após o período de reclassificação. No meio do curso, posteriormente a um período greve na instituição, mais um aluno desistiu. A turma, então, permaneceu com dezoito integrantes. Desse grupo de vinte professores/alunos e professoras/alunas, doze são docentes de língua inglesa, sete de língua espanhola e um de língua francesa.

Na turma de 2013, vemos que a composição do grupo é constituída por 21 professores/alunos. São dezoito mulheres e dois homens, no total. Nesse grupo, temos dez professores de língua inglesa, nove professores de língua espanhola e duas professoras de língua francesa.

Vemos então a pluralidade da composição da turma de 2012 e de 2013, atentamos assim para a presença de diversos contextos que esses professores e essas professoras estão inseridos. Nas duas turmas as quais utilizamos como fonte para a elaboração desta pesquisa, podemos perceber que os professores vêm de diferentes contextos educacionais, tanto na sua formação, quanto nas instituições de ensino em que atuam.

O nosso foco, neste momento, não é fazer uma discussão entre quais as instituições educacionais – universidades – o ensino é melhor ou pior. Mas, sim, mostrar que a busca pela

continuidade da formação, assim como pelo conhecimento surge independente da origem da formação inicial, e nesse caso, ela será considerada na graduação que fizeram para lecionar línguas.

Nas duas turmas, vemos que existem professores formados em diferentes lugares e em diferentes momentos, como veremos a seguir:

	Professores formados em universidade pública	Professores formados em universidade particular	Universidade não informada
Turma de 2012	9	6	1
Turma de 2013	12	4	5

Essas informações foram obtidas a partir das informações explicitadas, ou não, nas cartas de candidatura. Observamos que o perfil de docentes para a composição das turmas é de professores oriundos de universidades pública e particular. Percebemos que, mesmo existindo diferença entre os números de professores cursistas tanto de instituições públicas quanto privadas, a busca pela formação continuada ocorre.

No quadro a seguir, temos os grupos de turma de 2012 e 2013 em relação à sua atuação profissional. Para esse estudo, consideramos apenas a última atuação profissional explicitada nas cartas.

	Atuação em instituição pública	Atuação em instituição particular	Curso de idiomas	Não informado ou nunca lecionou
Turma de 2012	10	5	1	0
Turma de 2013	10	7	1	3

Nesse quadro, percebemos que o interesse pela formação no nível de pós-graduação está mais presente em professores que desenvolvem trabalho em instituições públicas, nas esferas municipal, estadual e federal. A partir desses dados, podemos perceber que não há uma discrepância no ponto de vista da atuação profissional desses professores.

AS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES DE LE EM RELAÇÃO À ESPECIALIZAÇÃO

Ao ler as cartas da turma dos alunos de 2012 e 2013, podemos observar que tantos os interesses, as motivações, os ganhos profissionais e os pessoais são intrínsecos, ou seja, não há por parte dos alunos/professores diferença entre eles, um acarreta o outro. Por isso, neste momento, não explicitamos de maneira distinta os aspectos contidos no edital para a confecção da carta, pois consideramos que eles pertencem a um conjunto maior, no qual analisamos o que os alunos/professores esperam ao ingressarem no curso de especialização em Ensino de Língua Estrangeira.

Ao entrar em contato com as cartas, examinamos que, na sua composição, muitos dos interesses e a motivação do curso apareciam diversas vezes em cartas distintas, seja na turma de 2012 ou na turma de 2013.

Explicitamos algumas palavras que consideramos norteadoras para esses alunos/professores e que consideramos comuns nas cartas analisadas. Dentre as cartas, notamos algumas palavras como CONHECIMENTO, MESTRADO, PRÁTICA.

Assim sendo, percebemos que nas cartas existe a ideia do saber como algo estático. Parece que os professores/ candidatos desconsideram, de certa maneira, a formação inicial. Percebemos que a especialização é uma forma de recuperar o conhecimento ou o fornecimento do saber necessário para atuar na docência. Ao pensar nisso, questionamos em

que momento, na universidade, esses professores puderam refletir sobre a sua formação e discutir o que estava sendo aprendido, sobre o(s) conhecimento(s) inerentes ao curso de Letras, principalmente, na licenciatura. A partir da premissa que na universidade é o lugar do conhecimento, ressaltamos que essa afirmação não se sustenta, como foi visto nas cartas anteriormente.

No que se refere à continuidade da atuação no meio acadêmico, podemos entender o ingresso ao curso de mestrado como principal interesse. Podemos nos atinar para a composição de algumas cartas, no sentido de perceber que esses professores veem o curso de especialização como uma oportunidade de dar continuidade aos seus estudos de pós-graduação, como o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado. Isso parece indicar uma necessidade inerente à formação continuada em diferentes níveis buscando outros olhares sobre a formação, desenvolvimento pesquisa e a busca pelo conhecimento que foi tão fortemente apresentado nos trechos analisados anteriormente.

A prática, tão atrelada à teoria, e porque não dizer que são intrínsecas, está presente nas colocações desses professores nas cartas. Aprende-se na faculdade que uma está aliada à outra, para que se tenha melhor reflexão, inovação e até evidenciação da prática pedagógica. Diante disso, podemos pensar que para que a prática desses professores tenha mudança, faz-se necessário um curso que possibilite a reflexão sobre ela. Afinal, ao terminarem os cursos de graduação, os professores têm poucas oportunidades de continuar discutindo sobre a sua formação, sobre a sua prática, principalmente com a ajuda de teóricos e pesquisas aplicadas.

Outro ponto que pode ser considerado muito importante para essa análise diz respeito à questão sobre uma palavra que traz um olhar mais atento à prática. O novo, palavra muito presente em várias cartas, nos permite compreender que muitos dos professores estão na busca de renovar a sua prática, ou seja, a atuação desses profissionais em sala de aula é considerada por eles próprios como ultrapassada. Mas será que abandonar o velho e se apropriar do novo faz a prática desse professor ser considerada melhor? Será que o que é velho não serve mais? Compreendemos que esse movimento caracteriza-se em despir-se do velho e se apropriar do novo como um processo de rejeição de modelos tidos como ultrapassados. Esse movimento de descarte não contribui para uma reflexão sobre o velho, sobre as práticas antigas e que acreditamos que essa não seja a proposta do curso de especialização e sim problematizar essa tensão entre o novo e velho. Ao esperar que o curso possibilite o novo, confere-se, então, uma visão positivista da especialização.

Em relação à contribuição acadêmica do curso, citamos a seguir as monografias defendidas pelas duas primeiras turmas. Tentamos classificar as pesquisas apresentadas em eixos decorrentes das linhas de pesquisa dos professores orientadores, apesar de tal dificuldade de limitar o estudo a uma temática única.

Podemos dividir os 23 estudos da turma de 2011 nas seguintes temáticas:

Temática/ Recorte de pesquisa	**Número de monografias defendidas**
Formação inicial (histórico dos cursos, programas e representações identitárias)	4
Formação continuada	2
Interdisciplinaridade na sala de aula	1
Materiais didáticos (análise e produção)	4
Letramentos e gêneros textuais	6
Novas tecnologias e ensino	1
Ensino para fins específicos (práticas e contextos)	4
Aquisição e ensino	1

Muitas das temáticas acima surgiram após o contato dos alunos/ professores com os textos, as reflexões e os diálogos com os professores do curso. Ainda tivemos a felicidade de

acompanhar o desenvolvimento de pesquisas com caráter original para o nível de especialização. Os 16 estudos da turma de 2012 se encontram nos seguintes eixos:

Temática/ Recorte de pesquisa	**Número de monografias defendidas**
Políticas públicas e ensino	3
Material didático/LD	1
Letramento e gêneros textuais	4
Novas tecnologias (teoria, recursos e ensino)	2
Ensino para fins específicos (EJA, Educação Especial, Ensino de Línguas para crianças)	3
Metáforas e ensino	3

Em relação aos vinte estudos em andamento da turma de 2013, temos os seguintes interesses de pesquisa:

Temática/ Recorte de pesquisa	**Número de monografias em andamento**
Questões etnicorraciais	1
Formação continuada	2
Interculturalidade	2
Livro didático	1
Letramentos e gêneros textuais	6
Sexualidade e ensino	1
Novas tecnologias e ensino	4
Ensino para fins específicos (Línguas para crianças e desenho de curso)	2
Metáfora e ensino	1

Após apresentação e análise dos dados acima, verificamos pelo número de estudos defendidos pelos professores/ alunos uma maior contribuição sobre o tema dos letramentos e gêneros textuais. Os estudos sobre o ensino de leitura, os temas sociais, os gêneros orais e escritos, as sequências didáticas e a transposição didática de gêneros são os desdobramentos do eixo norteador dessas monografias. A presença desses conceitos é recorrente na prática dos professores formadores do CEFET/RJ e os mesmos também são problematizados nos documentos brasileiros que norteiam a atuação do docente de língua estrangeira na Educação Básica. Destacamos também a contribuição de pesquisas da turma de 2013 sobre temas ainda não desenvolvidos por alunos egressos das primeiras turmas, como o tema das questões etnicorraciais e da sexualidade na sala de aula de línguas estrangeiras/adicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS... NOVOS DESAFIOS

Apesar de o recente histórico na formação continuada de professores de línguas estrangeiras, o CEFET/RJ recebeu apoio e reconhecimento do meio acadêmico do Rio de Janeiro, após a divulgação de pesquisa de alunos das primeiras turmas em congressos e processos seletivos de acesso à Pós-Graduação *Sricto Sensu*. Essa aceitação também se deve, em particular, ao protagonismo dos professores formadores.

A criação de cursos de Especialização no cenário de uma instituição tecnológica contribui para modificar a representação social no tocante ao potencial de trabalho do docente desse tipo de instituição. O professor atuante nas “escolas técnicas” pode atuar do Ensino Médio/Técnico ao Doutorado, somando todas essas experiências no seu fazer pedagógico e podendo contribuir com propriedade na formação de demais professores.

Ao ler as cartas, é possível deparar-se com diversas imagens docentes que os professores e professoras que estão se submetendo ao processo seletivo para o curso de especialização expõem neste documento.

Os professores, ao procurarem o curso de especialização oferecido pelo CEFET/RJ, trazem consigo concepções do que é ser professor de língua estrangeira, identidade essa construída pelas diferentes vivências formativas (desde alunos da Educação Básica e/ou como alunos de centros de línguas e da própria universidade). Esses olhares são colocados em debate e ampliados com as novas visões da educação linguística proposta pelos professores do curso de formação continuada.

Entre os desafios e ações futuras para as próximas turmas do curso, as considerações propostas por Silva Júnior (2013) precisam ser atualizadas, como: (a) revisão da matriz curricular do curso; (b) aumento do número de docentes formadores com novas linhas de pesquisa, implicando na abertura de mais vagas para os interessados; (c) criação de um site para disponibilizar as monografias defendidas; (d) incentivo para que os alunos/ professores desenvolvam suas monografias no primeiro ano de curso; (e) fomento para publicações em coautoria, entre alunos e orientadores; (f) incentivo para continuidade de pesquisas em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*; e por último, (g) acompanhamento dos egressos, de suas práticas docentes e dos interesses propostos em suas cartas de candidatura ao início do curso. Acreditamos que seja importante verificar de que modo o curso modificou sua prática diária em sala de aula.

Nosso interesse, neste artigo, esteve em evidenciar o papel do CEFET/RJ como uma instituição de ensino superior e o trabalho realizado no curso de Especialização de formação de educadores linguísticos. O curso atende a uma demanda crescente, a fim de especializar um profissional apto para atuar de acordo com as mais modernas "correntes metodológicas" e de uma prática baseada na reflexividade crítica e nos saberes decorrentes da história de vida de cada sujeito.

Acreditamos que nossa missão como professores formadores contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos muitos profissionais da Educação Básica, do Ensino Superior, dos cursos de idiomas e de outros cenários educativos. O curso de Especialização do CEFET/RJ acena para a formação de um docente mais atuante em sua comunidade, permitindo seu aperfeiçoamento como profissional ao dotá-lo de uma visão de trabalho interdisciplinar e de experiências mais adequada ao cenário atual de múltiplas práticas discursivas e socioculturais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: **Apliemge – Ensino e Pesquisa. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de Abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/>. Último acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 87-156. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

BRASIL. **Decreto 3.462 de 17 de maio de 2000.** Dá nova redação ao art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/97 (trata da autonomia dos Centros Federais de Educação Tecnológica).

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**, 4 volumes. Brasília, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, CNE/CES. **Resolução nº 02, de 16 de junho de 1997**. Dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jul. 1997, Seção 1, p. 14927.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CEFET/RJ. **Edital Nº 01/2013, de 02 de agosto DE 2013 para processo seletivo para a pós-graduação *lato sensu* Ensino de Línguas Estrangeiras**, 2013. Disponível em < http://dippg.cefet-rj.br/>. Último acesso em: 2 dez. 2013.

CEFET/RJ. **Edital para processo seletivo para a pós-graduação *lato sensu* Ensino de Línguas Estrangeiras**, 2012. Disponível em < http://dippg.cefet-rj.br/>. Último acesso em: 2 dez. 2013.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T,; MONTEIRO, M. C. G. **A formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.** São Paulo: Pontes Editores, 2010.

_____. **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira:** experiências e reflexões. Campinas/SP: Pontes Editores, 2004. p. 31-43.

FERREIRA, L. **Professores de ensino de língua estrangeira:** investigando a formação a identidade docente a partir das cartas de candidatura para um curso de especialização. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – CEFET/RJ, 2014. [no prelo]

GIMENEZ, T. Tornado-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira:** experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores/Artelíngua, 2004. p. 171-187.

JORGE, M. L. S. **Diálogo colaborativo na formação de professores de inglês.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse:** son image et son public. Paris: PUF, 1967.

PRAHBU, N. S. There is no best Method – Why? **Tesol Quarterly**, v. 26, n. 2, p. 161-176, 1990.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SILVA JÚNIOR, A. F. Formação continuada de professores de Letras/Línguas Estrangeiras no CEFET/RJ: um relato de experiência. In: **Cadernos do CNLF,** v. XVII, p. 283-304, 2013.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. London: Cambridge Circus, 1983.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Editora UEL, 2002.

LEITURAS DO MUNDO DA ESCOLA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO DENTRO DE UM PROJETO PIBID: DESVENDANDO COMPLEXIDADES E DESENHANDO POSSIBILIDADES DE AÇÃO[1]

Angélica Araújo de Melo MAIA
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO: Uma das dimensões da iniciação à docência valorizada no último edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (2013) envolve o "estudo do contexto educacional, contemplando ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias". Com base nessa orientação, oito alunos de língua inglesa em formação inicial e bolsistas do PIBID/UFPB foram enviados a uma escola de ensino fundamental da cidade de João Pessoa para elaborar um diagnóstico da realidade escolar, que pudesse orientá-los sobre as necessidades da escola e ajudá-los no planejamento de ações no âmbito do programa. Tomando como referência o diagnóstico produzido, esse trabalho tem como foco analisar e compreender as visões desses alunos sobre o contexto da escola, de forma geral e em relação ao ensino de língua inglesa, situando essas visões dentro do paradigma de incertezas (CANÁRIO, 2005) que marca o mundo escolar atual e que se reflete nas representações que os alunos fazem do seu futuro espaço de atuação. Com essa pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, buscamos identificar no discurso dos alunos temas e elementos que traduzem maneiras específicas de compreender os desafios da escola atual e que podem vir a ter uma importante repercussão nos caminhos escolhidos por esses futuros professores para buscar soluções aos desafios encontrados.
PALAVRAS-CHAVE: PIBID Inglês; Diagnóstico escolar; Incertezas.

ABSTRACT: One of the dimensions of the initial teacher education program in the last edition of the Institutional Scholarship Program for Pre-Service Teacher Education – PIBID (2013) covers "the study of the educational context, involving actions in different school spaces, such as classrooms, laboratories, libraries, recreational and sports venues, workshops, secretaries". Based on this guidance, eight English-speaking students in initial training who are members of the UFPB PIBID program were sent to an elementary school in the city of João Pessoa to elaborate a diagnosis of that institution, which could guide them on the needs of the school and assist them in the planning of actions under the program. Taking as reference the diagnosis report produced, this work focuses on analyzing and understanding the visions of those students about the school context in general, and in relation to the teaching of English, situating those ideas within the paradigm of uncertainties (CANÁRIO, 2005) that marks the current school scenario worldwide and that is reflected on representations that students make of their future workplace. Through this qualitative and exploratory piece of research, we analyze students' discourses in order to identify topics and elements that reflect specific ways of understanding current school challenges, suggesting that students views might have an important impact on the choices made by those future teachers to overcome possible difficulties.
KEYWORDS: PIBID English; School diagnosis; uncertainties.

[1] Esse trabalho recebeu o apoio da CAPES, sendo desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (edital 2013), vinculado à Universidade Federal da Paraíba, dentro do subprojeto Letras/Inglês.

INTRODUÇÃO

Entre os objetivos destacados na proposta de iniciação à docência apresentada no último edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (2013) está o "estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias". Com base nessa meta, oito alunos de língua inglesa em formação inicial, e bolsistas PIBID – Letras/Inglês, na Universidade Federal da Paraíba, foram enviados a uma escola de ensino fundamental da cidade de João Pessoa para elaborar um diagnóstico da realidade escolar, que pudesse orientá-los sobre as necessidades da escola e ajudá-los no planejamento de ações no âmbito do programa. Tomando como referência o relatório de diagnóstico produzido, esse trabalho tem como foco analisar e compreender as visões desses alunos sobre o contexto da escola, de forma geral e em relação ao ensino de língua inglesa, situando essas visões dentro do paradigma de incertezas (CANÁRIO, 2005) que marca o mundo escolar atual e que se reflete nas representações que os alunos fazem do seu futuro espaço de atuação.

O processo de formação inicial que se desenvolve no PIBID busca aproximar os alunos da prática pedagógica de forma reflexiva e sempre embasada em referenciais teóricos relevantes à compreensão do contexto. Diante desse pressuposto, desenvolvemos a investigação do diagnóstico escolar realizado pelos bolsistas por entendermos que o mesmo constitui-se em um discurso inicial revelador de como esses alunos percebem o mundo da escola, bem como de seus primeiros passos na construção das possibilidades de atuação e inovação que o projeto pode representar no tocante ao ensino de língua inglesa.

Na primeira parte do texto, discutiremos a configuração escolar na atualidade. Para isso lançaremos mão das três dimensões para se compreender a escola propostas por Canário (2005): a escola como uma forma, como uma organização e como uma instituição, focando mais detalhadamente nas duas primeiras dimensões, por serem aquelas mais enfatizadas no relatório analisado. Ao mesmo tempo, articularemos as dimensões gerais da escola destacadas com a situação do ensino da língua inglesa na escola pública no contexto atual brasileiro, destacando três aspectos: as condições infraestruturais de ensino dessa língua, as práticas pedagógicas valorizadas pelo professor e a motivação dos alunos para a aprendizagem. Se o primeiro aspecto está relacionado à organização escolar, os dois últimos se associam à forma da escola, por contemplarem questões de pedagogia e de aprendizagem.

A metodologia adotada por nós consiste na análise de trechos do relatório de diagnóstico que se referem às dimensões da escola (forma e organização) e aos três fatores relacionados ao ensino de língua inglesa apontados acima, para perceber o olhar dos alunos sobre esse contexto e o que eles enxergam como possibilidade de atuação para o PIBID tendo em vista os aspectos destacados. Buscaremos, assim, explicitar a importante função do diagnóstico da realidade escolar dentro do PIBID, como instância que permite aos alunos aguçarem suas capacidades perceptivas e reflexivas e tomar decisões pedagógicas informadas com base em fatos, relações, atitudes, valores e crenças não apenas conhecidos através de relatos de pesquisa e textos teóricos, mas observados e/ou vivenciados no cotidiano de uma escola real.

UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E SUAS DIMENSÕES

A primeira questão teórica que se coloca no contexto desse trabalho se refere à compreensão do que entendemos por escola nos dias atuais, ou seja, quais seriam seus aspectos característicos e diferenciadores em relação a outros espaços educativos. Entendemos ser de grande valia a separação analítica proposta por Canário (2005) para

discutir esse tema, ao sugerir que a escola deve ser definida como uma forma, uma organização e uma instituição.

A forma escolar, para esse autor, se define por alguns princípios que diferenciam as modalidades de aprendizagem instauradas com o advento da escola em contraposição a formas de aprendizagem que antecedem historicamente a criação dessa instituição. Para o autor, a aprendizagem que ocorre na escola dos dias atuais se baseia "num princípio de revelação (o mestre que sabe ensina ao aluno ignorante) e num princípio de cumulatividade (aprende-se acumulando informações)" (CANÁRIO, 2005, p. 69). Além desses princípios, os processos de aprendizagem estabelecem uma relação de exterioridade para com os sujeitos aprendentes. Assim, há uma desvalorização da experiência dos alunos, e investe-se, ao mesmo tempo em estratégias de memorização, em abordagens analíticas e na penalização do erro, para citar apenas alguns procedimentos costumeiros identificados na forma escolar da contemporaneidade.

Inserido dentro dessa forma, o ensino de língua inglesa não poderia ficar imune às implicações das características do modelo escolar hegemônico. Assim, é que nesse campo disciplinar, aparecem, de maneira ainda bastante comum, relações pedagógicas de natureza autoritária (princípio da revelação); processos pedagógicos que reduzem a construção do conhecimento lingüístico a uma assimilação de regras, frases ou no máximo de estruturas discursivas estáticas e descontextualizadas (princípio da cumulatividade) e uma postura epistêmica de exterioridade em relação ao objeto de conhecimento – a linguagem – que "dificulta uma construção de sentido e favorece uma dissociação entre o sujeito e seu trabalho (escolar), conferindo-lhe características de alienação" (CANÁRIO, 2005, p. 71). Não é à toa, por exemplo, que pesquisadores como Leffa, Paiva, Gimenez, Rajagopalan e Siqueira (Cf. LIMA, 2011), problematizam o ensino de língua estrangeira na escola pública, buscando entender os múltiplos fatores que poderiam estar envolvidos em um suposto fracasso desse ensino.

Dentre esses fatores, destacam-se alguns que estão diretamente associados ao que definimos como a forma escolar hegemônica: a falta de sentido para o objeto de ensino (LEFFA, 2011), que causa a apatia e o tédio dos alunos; a predominância de abordagens metodológicas inadequadas para que os alunos possam desenvolver seus conhecimentos lingüísticos (PAIVA, 2011) e a falta de uma relação pedagógica favorável, em que os conhecimentos sejam construídos pelos alunos e não só revelados a eles (SIQUEIRA, 2011).

Ao afirmar que a escola também é uma organização, Canário (2005) enfatiza os modos de trabalho pedagógico estabelecidos com o advento da escola no que tange aos espaços, tempos e formas de agrupamento. Nessa dimensão, situa-se, por exemplo, o fato de a escola "constituir-se a partir de uma estrutura nuclear, a classe, entendida como um grupo de alunos que recebe, de forma simultânea, o mesmo ensino" (p. 76). Essa "tecnologia da classe", segundo Perrenoud (2002 apud CANÁRIO, 2005, p. 77) é o que tornou possível a escolarização em larga escala, mas ao mesmo tempo, é o que "está na origem da indiferença da escola às diferenças dos alunos" (CANÁRIO, 2005, p. 77).

No campo do ensino de língua inglesa, a crítica à organização escolar apresentada acima repercute de maneira amplificada, se levarmos em consideração as especificidades dos processos pedagógicos para a construção dos conhecimentos lingüísticos valorizados na atualidade. Assim é que a estrutura de classes com um número elevado de alunos e onde a se acredita que a aprendizagem ocorrerá a partir de um processo de repetição por parte do professor (como forma de ensinar) e do aluno (como forma de aprender e de mostrar que aprendeu) entra em choque direto com as propostas sociointeracionistas de abordagem linguística e os modelos construtivistas de aprendizagem valorizados por pesquisadores e pelo discurso dos documentos curriculares oficiais para o ensino fundamental nessa área específica de conhecimento (BRASIL, 1998; MEDRADO; DOURADO, no prelo). Esse fato é agravado pela evidente naturalização do modelo de organização da escola em questão, no

sentido de que não se vislumbra, nem a curto nem a médio prazo, pelo menos na realidade brasileira, alguma alternativa de mudança para essa situação.

Em uma pesquisa em que analisa as crenças de professores de língua inglesa da rede pública em um curso de formação continuada, Celani (2010) constata que apesar de os professores entrevistados valorizarem a comunicação como um aspecto fundamental do ensino de língua inglesa, eles priorizam práticas pedagógicas centradas na gramática e numa visão de língua como sistema. Ao tentar explicar tal contradição, a autora apresenta uma conjectura de que "os objetivos e o papel no currículo [de base sociointeracionista] estão claros, mas há uma impossibilidade de pô-los em prática devido às condições de um contexto escolar hostil em todos os sentidos" (p. 136). Concordamos com essa afirmação e a relacionamos com os aspectos organizacionais tradicionais da escola criticados anteriormente, destacando a ineficácia dos mesmos, não só no campo do ensino da língua inglesa, mas em todos os outros campos disciplinares, e a necessidade urgente de se pensar soluções alternativas para se contrapor ao "caráter crescentemente anacrônico da 'gramática' atual da organização escolar, que persiste como uma sobrevivência do passado" (CANÁRIO, 2005, p. 78).

E o que dizer da escola como instituição? Partiremos da afirmação de Canário de que "como instituição, a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, lingüística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação" (2005, p. 63). É evidente que essa afirmação reflete um olhar otimista em relação ao papel institucional da escola e que corresponde a um momento histórico que o autor denomina de "tempo de promessas". Esse período, que começa depois da Segunda Guerra Mundial e entra em declínio no início dos anos 70, com o primeiro choque do petróleo, se caracteriza pela crença de que o investimento na instituição escolar, com a democratização do acesso às massas, resultaria em um maior desenvolvimento, maior igualdade e mobilidade social (CANÁRIO, 2005). A posterior percepção, decorrente da crise do modelo econômico desenvolvimentista, de que maiores oportunidades educativas não implicavam diretamente em melhores oportunidades sociais ou em mobilidade social frustraram as expectativas em relação à escola, resultando em um desencanto crescente em relação a essa instituição a partir do final do século XX. Segundo Canário, a escola vive hoje "num tempo de incertezas", em que há uma crise de legitimidade dessa instituição. A incerteza que perpassa a instituição escolar se revela de uma perspectiva externa e de uma perspectiva interna. No âmbito externo, o mundo para o qual o modelo de escola atual foi proposto está em crise, e ocorre uma perda de coerência entre as propostas da escola e o que a sociedade espera dela. Da mesma forma, do ponto de vista interno, chega à escola um público cada vez mais heterogêneo em termos culturais e a escola não tem condições de atender às demandas desse público ou às "missões" educativas que a sociedade dela espera em relação aos alunos (CANÁRIO, 2005, p. 85).

Após essa breve discussão das principais categorias teóricas que utilizaremos na análise dos dados, passamos à leitura do relatório para identificar a visão dos alunos sobre a escola e como esse olhar nos permite refletir sobre as dimensões da escola e do ensino de língua inglesa explicitadas até aqui.

ANÁLISE DO RELATÓRIO DE DIAGNÓSTICO

O relatório de diagnóstico a ser analisado foi elaborado em um contexto de uma escola pública municipal de nível fundamental localizada em um bairro de classe média em João Pessoa – PB. É uma escola de aproximadamente 294 alunos distribuídos em 10 turmas nas quatro séries dos anos finais do Ensino Fundamental. Como apontado no relatório de diagnóstico, a escola funciona em período integral e, à tarde, são oferecidas oficinas na áreas de: música, literatura, dança, percussão, flauta, voleibol, *jiu-jitsu*, grafite, direitos humanos,

teclado e educação ambiental. A escola conta com uma professora de língua inglesa, que cumpre uma carga horária de 20 horas semanais em dez turmas.

O diagnóstico em si foi realizado por uma equipe de oito bolsistas PIBID divididos em três grupos. Cada grupo ficou responsável por coletar as informações de aspectos distintos da escola através da proposição de perguntas, que estão especificadas em anexo (Anexos). Essas informações foram coletadas através da aplicação de questionários escritos (alunos), entrevistas (professora supervisora e equipe técnica), análise de documentos (dados estatísticos) e observação dos espaços. Para sistematizar a análise do relatório, procuraremos categorizar os elementos observados em três tópicos que se relacionam aos aspectos do ensino de língua inglesa que vamos discutir: o espaço da escola e as condições de ensino, as práticas pedagógicas desenvolvidas e as visões dos alunos sobre as aulas de língua inglesa. Nas citações do relatório, utilizaremos a sigla RD para nos referirmos a esse documento. Em alguns trechos, traremos citações diretas do relatório; em outros as informações serão parafraseadas, mas mesmo quando isso ocorre, optamos por referenciar a página da citação no corpo do texto.

O ESPAÇO DA ESCOLA E AS CONDIÇÕES DE ENSINO

No que se refere ao espaço físico em si, a escola foi inaugurada há apenas dois anos. Suas instalações são então muito novas e os bolsistas destacaram a presença de dez salas de aula regulares (uma para cada turma) e alguns espaços alternativos que podem ser utilizados em atividades extras ou para finalidades específicas. Assim é que a escola conta com uma sala de artes, um laboratório de informática e um laboratório de ciências, um ginásio e uma sala de instrumentos musicais (RD, p. 5). O que chama atenção nesse aspecto é que os bolsistas se referem duas vezes no relatório ao não funcionamento dos computadores da sala de informática por problemas elétricos, o que tem implicações diretas na qualidade do ensino de língua inglesa, já que, segundo a professora, os alunos estariam impedidos de acessar os recursos da *internet*, por exemplo, para avançar no conhecimento da língua (RD, p. 8).

Considerando a existência de poucos espaços alternativos para a diversificação das atividades escolares em função das necessidades específicas de alguns grupos de alunos, o relatório espelha a organização escolar tradicional hegemônica e naturalizada que discutimos na seção da fundamentação teórica, valorizando a estrutura de classes numerosas que são tratadas de forma homogênea, não havendo sequer espaço para diversificar as atividades pedagógicas e atender aos alunos com necessidades especiais, por exemplo. No ensino da língua inglesa, essa situação é agravada porque falta uma sala multimídia adequada, que permita o trabalho com as habilidades orais. Além disso, há uma restrição de recursos didáticos disponíveis, pois o relatório explica que não há livros didáticos suficientes para todos os alunos. Isso ocorre, segundo a equipe técnica da escola, porque haveria um descompasso entre o número de matrículas do ano anterior (que serve de base à secretaria municipal para o envio dos livros do ano corrente) e o real número de alunos da escola no ano em vigência (que parece ser sempre superior) (RD, p. 3). Percebe-se um aspecto da organização escolar da atualidade, a burocracia, "interferindo assim no trabalho realizado pelo professor em sala de aula" (RD, p.3), uma vez que sabemos que o livro didático constitui-se hoje uma importante ferramenta para o professor de inglês (BRASIL, 2013).

Nessa dimensão organizacional, outro aspecto presente no relatório é a situação dos alunos com necessidades especiais. A homogeneização das necessidades desses alunos dentro do espaço escolar nos remete ao problema "da indiferença da escola às diferenças dos alunos" na estrutura escolar vigente (PERRENOUD, 2002 apud CANÁRIO, 2005, p. 77). No relatório, isso fica claro quando se descreve uma tentativa por parte da equipe técnica de pensar metodologias alternativas (utilizadas em outras modalidades de ensino, como a EJA) (RD, p. 4), para atender às necessidades de uma turma diferenciada da escola, composta por alunos

com necessidades especiais, fora da faixa etária ou com transtornos de aprendizagem. Essa tentativa é frustrada pela regulação do sistema educacional que não permite a adoção de uma metodologia da modalidade EJA para grupos, se não houver uma adesão da escola a essa modalidade de ensino de uma forma geral. De novo, nota-se a dimensão organizacional impedindo uma melhor estruturação da escola para facilitar a aprendizagem e incluir todos os alunos.

Destacamos que os bolsistas PIBID percebem a importância de se conhecer as dimensões organizacionais da escola para poder ter uma atuação docente condizente com as condições que o contexto oferece, ou mesmo para buscar formas de se atingir os objetivos de aprendizagem, a despeito das restrições contextuais. Assim é que os bolsistas argumentam: "buscamos conhecer as instalações porque não queríamos ignorar que a estrutura física também é um agente que influi na aprendizagem" (RD, p. 3). Ao mesmo tempo, eles representam a dinâmica da organização escolar de uma maneira crítica, mas também otimista, pois expressam a crença de que programas como o PIBID poderiam trazer para o espaço da escola recursos complementares, que serviriam para diversificar as atividades pedagógicas em língua inglesa e elevar o nível de motivação dos alunos para a aprendizagem (RD, p. 6). Dessa forma, o programa poderia permitir modificações favoráveis na "gramática" da organização escolar, particularmente no ensino da língua inglesa, tornando esse ensino mais abrangente e inclusivo.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

Na parte do relatório que aborda a atuação da professora de inglês e os problemas enfrentados, primeiramente, há uma referência à dificuldade apresentada pelos alunos de "usar a língua inglesa em situações comunicativas, seja motivada por carência de vocabulário, pelo pouco tempo que os alunos investem nos estudos, além da vergonha de pronunciarem palavras em inglês, diante de turmas bastante numerosas" (RD, p. 7). Do ponto de vista das escolhas pedagógicas feitas, no entanto, fica claro o comprometimento da professora com uma pedagogia de ensino de língua inglesa que foge ao modelo tradicional, quando ela afirma que busca desenvolver as quatro habilidades em sala de aula (escuta, leitura, produção oral e escrita), através de atividades comunicativas, jogos, brincadeiras e música (RD, p. 7-8). Por outro lado, toda essa intencionalidade pedagógica é frustrada, na maioria das vezes, por restrições impostas tanto pela organização escolar (salas de aula lotadas, falta de recursos pedagógicos, poucas aulas de curta duração), como por aspectos relacionados à forma escolar.

Como já apontamos anteriormente, a dimensão formal da escola abrange os aspectos da revelação, da cumulatividade e da exterioridade. A despeito da intencionalidade pedagógica das práticas que a professora diz desenvolver, não se pode deixar de fora a perspectiva dos alunos para compreender esses três aspectos. Se, de um lado, a professora afirma propor tarefas comunicativas que trabalham as quatro habilidades na língua, quando perguntados sobre o que menos gostam na aula de inglês, a maioria dos alunos respondeu que não gostavam de ter que escrever e estudar verbos (RD, p. 11). Esse fato parece desafiar a proposta comunicativa da professora, pois sugere pelo menos dois fatores: primeiro, que haveria um foco na habilidade escrita e isso estaria em contradição com o desenvolvimento das quatro habilidades; segundo, o foco em uma categoria gramatical de forma isolada não condiz com uma proposta comunicativa, em que os aspectos linguísticos-discursivos deveriam ser trabalhados em função de um texto e de um contexto específico de produção discursiva. Revela-se, então, o princípio da exterioridade, em que o aluno não encontra pontos de articulação entre o conhecimento do qual ele precisa, gosta e que faz sentido para ele e o conhecimento trabalhado na escola dentro do ensino da língua inglesa. Na prática cotidiana do ensino de inglês, as estratégias realmente adotadas pela professora, de acordo com a avaliação dos alunos, apontam muito mais para um trabalho analítico da língua, através do

ensino de gramática formal e para estratégias de memorização de vocabulário, que são características da forma tradicional da escola e que perpassariam o ensino de todas as disciplinas do currículo.

Já o princípio da cumulatividade pode ser entendido a partir da relação feita pela professora entre quantidade de tempo para a disciplina *versus* quantidade de aspectos da língua que precisam ser desenvolvidos, uma relação em descompasso, no sentido de que os alunos estão sempre aquém do conteúdo que se espera que eles construam para usarem a língua em situações comunicativas (RD, p.8). Interessante é que essa observação é feita pelos bolsistas no relatório após conversarem com a professora e confrontarem o discurso dela com as aulas observadas, o que indica uma percepção por parte dos bolsistas de que nem sempre a intencionalidade pedagógica corresponde ao que é vivenciado em sala de aula, mesmo que o professor se mostre capacitado e disposto a propor mudanças na forma escolar hegemônica. Isso aconteceria porque mudanças nessa forma necessitariam de transformações na organização da escola, além de requerer uma desconstrução da própria visão do aluno sobre o significado de aprender uma língua estrangeira. Em outras palavras, se o aluno acredita que é seu papel é simplesmente assimilar um conhecimento lingüístico que lhe será revelado pelo professor, uma crença que automaticamente ele transfere da dinâmica de aprendizagem que ocorre nas outras disciplinas do currículo (forma escolar), dificilmente ele se sentirá motivado para assumir um papel mais ativo como usuário da língua, ou terá a coragem de se expor, como seria necessário para o desenvolvimento da habilidade oral.

Por outro lado, os mecanismos de avaliação adotados pela escola para atender ao controle a que está submetida dentro do sistema educacional, dentro do que hoje se denomina a "cultura gerencial" do sistema educacional (LESSARD; TARDIF, 2011, p. 264), demandam um tratamento cumulativo do conhecimento, pois é preciso que o aluno demonstre um domínio satisfatório de todos os conhecimentos que a prova imposta pelo sistema educacional abordará para cada série, de forma que a escola não seja mal avaliada, o que acarretaria perda de *status* e perdas financeiras para os alunos (recursos), para os professores e equipe técnica (recursos, bônus e premiações). Essa dimensão da cumulatividade se reflete, inclusive, nas formas de avaliação que a professora utiliza. Ao comentar que "os alunos são avaliados através de instrumentos diversificados, num processo contínuo, permanente, cumulativo e somatório" (RD, p. 7), a professora não exclui a dimensão da soma e da acumulação como critérios importantes que norteiam o processo avaliativo.

O relatório elaborado pelos bolsistas evidencia as múltiplas inadequações da forma escolar hegemônica para promover um ensino de língua inglesa de qualidade e que tenha relevância na vida dos alunos. Essas deficiências, quando percebidas, levam os bolsistas à conclusão de que é preciso buscar alternativas de ação, propondo a "utilização de novas técnicas de ensino em distinção das que estão sendo utilizadas, a fim de resgatar a autoestima e o interesse dos alunos em relação ao aprendizado da língua inglesa" (RD, p. 6).

VISÕES DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Nessa seção do relatório, estão descritos alguns dados em relação aos interesses dos alunos de uma forma geral e no âmbito da língua inglesa, em relação ao nível de letramento desses alunos e à avaliação que eles fazem das aulas de língua inglesa.

Em relação às preferências culturais dos alunos, que podem ajudar na escolha de materiais didáticos que possam envolvê-los na aprendizagem, os alunos gostam de músicas internacionais, sobretudo as do gênero *rock*, e de filmes em língua inglesa, sobretudo filmes de ação. Por outro lado, ao serem interrogados sobre que elementos queriam ter mais na aula de língua inglesa, os alunos disseram que queriam mais músicas e atividades dinâmicas (RD, p. 11), o que parece indicar que esses dois tipos de atividades estariam sendo pouco incluídos nas aulas. Do ponto de vista da motivação, teríamos exatamente a situação descrita por alguns

pesquisadores para descrever o que ocorre em grande parte dos contextos de ensino de língua inglesa da atualidade: a falta de sentido para o objeto de ensino (LEFFA, 2011), que causa a apatia e o tédio dos alunos e que se relaciona ao princípio da exterioridade marcando a forma escolar; e a predominância de abordagens metodológicas inadequadas para que os alunos possam desenvolver seus conhecimentos lingüísticos (PAIVA, 2011), já que os mesmos demandam metodologias mais dinâmicas, que permitissem uma relação pedagógica menos autoritária e mais participativa. Nesse aspecto do autoritarismo, inclusive, os alunos destacam que não gostam do fato de a professora de inglês gritar com eles (RD, p. 11).

Analisando as práticas de letramento dos alunos, o relatório menciona que "a maioria dos alunos gosta de ler sim, lêem em português e livros [do gênero] infanto-juvenil", e ainda que "talvez não gostem de ler coisas que são forçados, mas se for algo que eles mesmos escolham, pode ser que se interessem" (RD,p.13). Esse último comentário feito pelos bolsistas sobre a realidade observada aponta para a percepção de que é preciso investir em materiais e gêneros textuais que façam parte do universo dos alunos, para que a aprendizagem de língua inglesa seja valorizada. Por outro lado, o relatório enfatiza a relação dos alunos com alguns gêneros digitais da atualidade, destacando que acessam a *internet* com freqüência, como também fazem uso de redes sociais, principalmente do *Facebook*. No entanto, a inexistência de uma sala de computadores adequada para ser utilizada no ensino de língua inglesa, bem como a impossibilidade do acesso à *internet* (RD, p.8) dificulta a utilização dos recursos tecnológicos nas aulas, ainda que às vezes a professora tente utilizar o aparelho celular dos alunos (RD, p. 8). Temos assim, um baixo aproveitamento de gêneros textuais e de recursos didáticos que os alunos consideram interessantes, perdendo-se uma importante oportunidade de motivá-los a se engajarem na aprendizagem de língua inglesa na escola.

Acreditamos que por trás da avaliação negativa que os alunos fazem da aula de língua inglesa e que se manifesta, por exemplo, no momento em que esses alunos confessam abertamente "nada saberem" dessa língua (RD, p. 2), está a impossibilidade da organização e da forma escolar, tal qual se apresentam nos dias de hoje, de fornecer respostas às demandas dos alunos, que são as mais diversificadas e heterogêneas possíveis. A diversificação e a heterogeneidade em questão também incluem os desafios relacionados à inclusão de alunos com necessidades especiais. Nesse aspecto, o relatório alude às dificuldades enfrentadas pela professora de inglês para "ensinar e incluir simultaneamente" (RD, p. 8), até porque "ela ainda não possui curso para lidar com alunos com necessidades especiais, além da escola em que ela trabalha não dispor de profissionais suficientes para auxiliar todos os alunos necessitados" (RD, p. 8). Ocorre então um processo de exclusão "por dentro" do próprio sistema educacional, o que fica claro nas palavras de Canário: "de uma seleção dos 'melhores', que caracterizou a escola (elitista) das 'certezas', passou-se para um processo selectivo orientado para a 'exclusão' dos piores, por exclusão relativa" (CANÁRIO, 2005, p. 85).

No relatório, os bolsistas demonstram não só perceberem a forte dinâmica de exclusão que ocorre em relação a alunos que, por um motivo ou outro, não se encaixam nas normas do sistema educacional, como também chegam a descrever, por exemplo, que o termo "repetente" é constantemente "utilizado de maneira a oprimir o aluno". Ao mesmo tempo, essa percepção conduz os bolsistas a refletirem sobre a necessidade de "resgatar a autoestima e o interesse dos alunos em relação ao aprendizado da língua inglesa" (RD,p. 6) e "de quebrar o ensino tradicional e suprir as carências das aulas regulares"(RD, p. 8), através do desenvolvimento de "atividades que envolvam tanto os gostos pessoais dos alunos quanto os assuntos necessários para o desenvolvimento deles em relação à língua Inglesa" (RD, p. 13).

Evidencia-se, dessa forma, nas três seções do diagnóstico, que a leitura do mundo da escola elaborada pelos bolsistas através da inserção e da investigação do mundo escolar faz irromper estratégias voltadas ao enfrentamento dos desafios referentes à forma, à organização e à instituição escolar, o que pode contribuir para construção de uma formação docente inicial coerente com a realidade em que eles futuramente atuarão como professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, discutimos como o estudo da escola, nas suas dimensões de forma, organização e instituição, oportunizado pelo desenvolvimento do diagnóstico da realidade escolar, pode ser uma ferramenta eficaz na construção da identidade docente e no conhecimento do meio de atuação profissional para docentes em formação inicial.

A análise do relatório de diagnóstico produzido pelos bolsistas dentro do âmbito do PIBID nos permitiu não só identificar e problematizar dificuldades e problemas atuais que atingem o universo escolar e por vezes impedem a escola de cumprir sua função social, como também nos fez refletir sobre a importância de os bolsistas terem contato com esse universo e seus problemas desde o início do seu processo formativo. De fato, tomar o discurso inicial dos alunos sobre a escola como ponto de partida para um processo formativo pode ser algo extremamente significativo. Primeiro, porque o relatório do diagnóstico revela o conhecimento prévio e as crenças dos professores em formação, que podem ser questionadas e desafiadas tomando como pano de fundo a realidade confrontada. Segundo, porque os processos de interação com a realidade escolar e com os sujeitos dessa realidade oportunizados pelo diagnóstico configuram-se como uma fonte de conhecimentos válida e confiável (a escola como ela é e não como parece ser). Terceiro, a análise do diagnóstico evidencia o que mais incomoda aos professores em formação inicial no contexto da escola e que saberes os mesmos mobilizam para propor alternativas de ação para lidar com aquilo que desfavorece aprendizagem de língua inglesa.

No final, não podemos deixar de destacar a emergência do professor como sujeito político possibilitada pela construção do relatório de diagnóstico da realidade escolar, e que se traduz na compreensão de que o professor, ao fazer "o possível" praticando um ofício "impossível" (BOUCHARD, 1992 apud LESSARD; TARDIF, 2011, p. 259), precisa se engajar num processo de luta para criar condições mínimas de sucesso e satisfação pessoal e profissional. A nosso ver, é exatamente essa compreensão que leva os professores em formação inicial a adotarem um discurso de luta e resistência, voltado para um redimensionamento do seu futuro espaço de atuação, buscando formas de "transformar os alunos em pessoas" (CANÁRIO, 2005, p. 88), valorizando sua condição de jovens, suas culturas e demandas. Percebe-se ainda, no discurso dos bolsistas, a crença na possibilidade uma atuação docente mais autônoma e construtiva. Finalmente, destaca-se no diagnóstico o esforço dos futuros professores para representar a escola como um espaço onde eles ainda acreditam ser possível estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender a língua inglesa, o que se traduz na ênfase que é dada à motivação, que os bolsistas consideram "algo bastante significativo no processo de ensino aprendizagem". Caberia ao PIBID, na reflexão sobre a realidade observada na escola, ajudar a construir uma nova atitude em relação à língua inglesa, colocando "os alunos em um maior contato com a língua e a cultura dos países falantes da língua inglesa, com aulas dinâmicas" e resgatando, assim o gosto dos alunos pela aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais. Brasília: MEC/SEB, 2013.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CAPES. **Portaria n.096 de 18 de julho de 2013**. Novo regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: jul. 2014.

CELANI, M. A. A. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: _____ (Org.). **Reflexões e ações (trans) formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 129-140.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C.(Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 47-54.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C.(Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 255-277.

LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

MEDRADO, B.; DOURADO, M. **O ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II:** uma proposta de transposição didática. João Pessoa: EDUFPb, no prelo.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-46.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão . In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 55-65.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 93-110.

ANEXOS

Roteiro para a realização do diagnóstico escolar

PIBID – Letras (inglês) – 2014
Escola:

Perguntas direcionadas aos alunos:

1) Você tem hábito de leitura? Se sim, que tipo de leitura? (Livros, jornais, artigos, revistas, blogs, etc).
2) De quais estilos musicais você gosta?
3) Você costuma ouvir músicas em inglês? Quais artistas?
4) Que tipo de filme você gosta?
5) Você assiste a filmes com legenda ou áudio em inglês?
6) O que você não gosta nas aulas de inglês? Por quê?
7) O que você gostaria que tivesse nas aulas de inglês?
8) Você faz ou já fez curso de inglês? Se sim, por quanto tempo?
9) Alguém da sua casa tem hábito de leitura?
10) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?
11) Você costuma acessar a Internet? Acessa também pelo celular?
12) Você acessa as redes sociais frequentemente? Se sim, quais?
13) Você tem computador e acesso à internet em casa?

Perguntas destinadas aos professores:

1) Quantas turmas você leciona?
2) Em quantas instituições você ensina?
3) Há quanto tempo você leciona?
4) Quais as dificuldades apresentadas pelos alunos no aprendizado da língua inglesa?
5) Você trabalha com os alunos as quatro habilidades da língua inglesa? (fala, escrita, leitura, audição)?
6) Você realiza alguma outra forma de avaliação que não seja a escrita?
7) Quais metodologias você utiliza para motivar os alunos?
8) Qual seu grau de escolaridade?
9) Você participa de algum projeto de formação continuada?
10) Você possui algum curso de capacitação para lidar com alunos com necessidades especiais?
11) Você utiliza algum meio tecnológico para estimular o aprendizado da língua inglesa? (blog, tablet, e-mail, grupo em redes sociais, etc).
12) Qual sua disponibilidade em relação aos alunos fora de sala?
13) Quais técnicas de inclusão você utiliza em sala de aula?

Dados a serem recolhidos dos gestores:

1) Perguntar se todos os alunos possuem material didático. Caso esteja em falta, registrar o motivo.

2) Perguntar a respeito dos recursos disponíveis para as aulas de inglês (salas disponíveis para oficinas, nossas reuniões, sala multimídia, etc.).
3) Recolher dados: quantidade de alunos, turmas, médias em inglês do ano letivo anterior, etc.
4) Perguntar se há outros programas atuando na escola (como o PIBID, por exemplo).
5) Perguntar se a escola possui programas socioculturais, eventos, gincanas, feira de ciência, etc.
6) Procurar saber sobre a relação entre aluno x escola, ou seja, se há diálogo com os alunos a fim de melhorias na escola.
7) Pesquisar a respeito da estrutura escolar (Biblioteca, auditório, etc.).
8) Pesquisar se há acompanhamento pedagógico para os alunos.
9) Registrar o nome das professoras, tutoras, gestores, etc.
10) Há alguma participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos alunos?
11) Quais motivos você acha que influenciam a não participação?

METODOLOGIAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM LÚDICA E INTERACIONISTA: UM ANSEIO DA COMUNIDADE ESTUDANTIL

Edivaldo Aparecido MAZOLINI
Mestrando – Universidade do Estado de Mato Grosso

Maria Salete Dias ANTÔNIO
Mestranda – Universidade do Estado de Mato Grosso

Cassiana Emilia NUERNBERG
Pós-graduada em Ciências da Educação – Escola Estadual Cleufa Hubner

RESUMO: Este artigo analisou textos de alunos de uma escola pública, escritos a partir das seguintes indagações: “Que escola temos?” e “Qual é a escola que queremos? Ao observar a visão dos estudantes sobre a escola atual e a que eles almejam, constatamos que a maioria questionam as metodologias de ensino, e aproximadamente um terço criticaram-na explicitamente, fazendo um contraponto com a realidade sociocultural e tecnológica em que estão inseridos. Assim, o objetivo dessa pesquisa consistiu em uma reflexão sobre as concepções metodológicas de ensino propostas por estudiosos da área, estabelecendo um paralelo com os anseios da comunidade escolar estudantil que ousa expor o que pensa sobre a educação atual. Este artigo tem como aporte teórico os seguintes autores: Bortoni-Ricardo, Magalhães, Kleiman, Rojo, Dolz, Voese, Street, entre outros. Com esse trabalho é possível afirmar que as concepções teóricas e metodológicas de ensino e de aprendizagem voltadas à perspectiva interacionista é um anseio da comunidade estudantil. A relevância socioeducacional do presente estudo consiste em relatar que o pensamento dos educandos sobre as metodologias de ensino, coincidem com as concepções propostas por estudiosos da área; destacando que métodos tradicionais não contemplam a realidade educacional atual.
PALAVRAS-CHAVE: Metodologia; aprendizagem; interação.

ABSTRACT: This article analyzed texts of students in a public school, written from the following questions: "What we have school?" And "Which school do we want? By observing the students' view on the current school and they crave, we found that most question the teaching methodologies, and about a third criticized it explicitly, a counterpoint to the socio-cultural and technological environment in which they live. The objective of this research was to reflect on the methodological conceptions of teaching proposed by scholars in the field, establishing a parallel with the desires of the student school community who dares to expose his thoughts on the current education. This article has as its theoretical framework the following authors: Bortoni-Ricardo Magalhães, Kleiman, Rojo, Dolz, Voese, Street, among others. With this work it is clear that the methodological theoretical conceptions of teaching and learning focused on the interactionist perspective is a longing of the student community. The social and educational relevance of this study is to report the thoughts of students on teaching methodologies, coincide with the concepts proposed by scholars in the field; highlighting that traditional methods do not address the current educational reality.
KEYWORDS: Methodology; learning; interaction.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação não consegue cumprir sua função social, principalmente, no refere a propiciar aos estudantes uma formação que os leve a atuar na sociedade como sujeitos autônomos. Os estudantes se demostram desmotivados e os professores não conseguem motivá-los aos estudos; funções primordiais na educação tais como: como leitura

e escrita não são desenvolvidas de modo proficiente. Bortoni-Ricardo (2010, p. 14), ao analisar os "indicadores de alfabetismo funcional (inaf)" referente ao ano de 2009, fornecido pelo Instituto Paulo Montenegro, afirma:

> Os dados do Inaf trazem ainda alguns fatos preocupantes: 54% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série atingiram, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo. É ainda mais grave a constatação de 10% dos integrantes desse grupo podem ser considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos do ensino fundamental.
> Dos que cursaram ou cursam da 5ª a 8ª série, apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados, e 24% dos que completaram de 5 a 8 anos do ensino fundamental ainda permanecem no nível rudimentar. Entre os que cursaram alguma série do ensino médio apenas 38% atingiram o nível pleno de alfabetismo (que seria esperado para 100% deste grupo).

Como podemos observar esses dados são alarmantes, e se analisarmos os dados do Inaf 2011, veremos que após dois anos os percentuais analisados por Bortoni-Ricardo (2010) não melhoraram. Veja a tabela abaixo que traz os dados do Inaf de 2011.

Tabela 1: Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade em 2011

Tabela II
Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade da população em 2011

Níveis		Escolaridade				
		Nenhuma	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Ensino Superior
BASES		*158*	*378*	*476*	*701*	*289*
Analfabeto		54%	8%	1%	0%	0%
Rudimentar		41%	45%	25%	8%	4%
Básico		6%	43%	59%	57%	34%
Pleno		0%	5%	15%	35%	62%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabeto funcional	95%	53%	26%	8%	4%
Básico e Pleno	Alfabetizado funcionalmente	6%	48%	74%	92%	96%

Fonte: Inaf Brasil 2011

Fonte: http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf. Acesso em: 26 set. 2013.

Observe que em 2009, 54% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série atingiram, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo; e em 2011 esse índice baixou para 53%. Quanto aos que cursaram do 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II) o percentual de nível de alfabetismo pleno se manteve em 15%, e o índice do rudimentar subiu de 24% para 25%, como esses resultados variam minimamente dentro do desvio padrão, mas observamos que o índice de alfabetismo pleno no Ensino Médio de deveria se de 100% apresenta uma queda de 38% em 2009 para 35% em 2011. Ou seja, se as práticas docentes no que tange à leitura e à escrita não forem repensadas, replanejadas e tomadas como um meio para superarmos os baixos índices de alfabetismo da população brasileira a situação tende a se agravar ainda mais.

Dessa forma, os desafios de ensino e de aprendizagem expostos a partir dos índices de alfabetismo refletem a situação educacional como um todo, pois as atividades educacionais dependem do desenvolvimento proficiente de habilidades leitoras e escritoras. Outro fator gravíssimo refere-se às condições de infraestrutura e de trabalho dos professores, que interferem diretamente nas práticas pedagógicas. Ao mencionar as práticas pedagógicas devemos também considerar a formação inicial e a formação continuada dos docentes, ou

seja, a atuação do professor também deve ser considerada. Segundo Bortoni-Ricardo (2010, p. 16) essa questão se resume em:

> [...] O estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, mas sim de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário, principalmente porque não desenvolveu habilidades de leitura para a aquisição de informações. Nesse círculo vicioso, a raiz do problema pode ser identificada então na dificuldade que a escola apresenta para ajudar seus alunos a construírem habilidades de leituras como ferramenta de apreensão do conhecimento.

Em muitos casos, os professores mesmo conhecendo os PCNs e as Orientações Curriculares que norteiam o currículo escolar não conseguem desenvolver com estudantes práticas educacionais voltadas à interação social e à formação humana. Há casos em que a mediação docente é praticamente inexistente o professor age como detentor do conhecimento, ao invés de facilitador que através da andaimagem desenvolva atividades de multiletramentos contextualizadas com a realidade sociocultural dos estudantes. Uma das possíveis origens do problema está na formação docente nas universidades, como aborda Eunice Durham, em entrevista à revista Veja (23 nov. 2008):

> As faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar em sala de aula e ensinar a matéria. Mais grave ainda, muito desses profissionais revelam limitações elementares: não conseguem escrever se cometer erros de ortografia simples nem explorar conceitos científicos de média complexidade. Chegam aos cursos de pedagogia com deficiências pedestres e saem de lá sem ter se livrado delas. [...] (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 17).

A formação inicial dos professores precisa voltar-se mais para a realidade escolar, fazendo com que superem modelos tradicionalistas e passem a atuar de forma mais contextualizada com a realidade social e cultural dos estudantes. Todo o trabalho tem de ser desenvolvido em bases mais reflexivas que levem tanto o professor quanto o aluno repensar o cotidiano escolar, tornando-o um espaço de interação de ambos com o conhecimento, empregando-o como forma de transformação do fazer pedagógico, contextualizado com a sociedade, em que tanto o aluno, quanto o professor e a própria escola estão inseridos. Essas reflexões são embasadas na crítica que Ghedin faz a formação inicial de docentes:

> [...] pesquisas recentes tem mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhado de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica. É preciso que os cursos de formação de professores se organizem de forma a possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo de racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional. (GHEDIN, 2008, p. 17).

Assim, os desafios de aprendizagem na educação brasileira merecem uma atenção maior, e devemos reconhecer que a origem da maioria deles está relacionado à deficiência do ensino de leitura e escrita. Pois, precisamos nos voltar para essas questões e assegurar aos estudantes um letramento que lhes assegure plenas condições de compreender as estruturas da sociedade como sujeitos ativos capazes de transformá-la em prol do coletivo.

Dessa forma, decidimos investigar essa problemática junto aos estudantes da Escola Estadual José Domingos Fraga, situada à Rua Tenente Coronel Lira, no município de Sorriso-

MT, bairro Village. Ela foi construída e posta para funcionar em 2010 sem ser inaugurada. No período matutino grande parte dos estudantes que atende é do bairro. Das onze salas de aula que funcionam no ano letivo de 2014, apenas três são destinadas ao Ensino Fundamental que atende estudantes da terceira fase do terceiro ciclo (nono ano). No período vespertino, atende seis turmas Ensino Médio e quatro turmas do Ensino Fundamental, e no período noturno possui dez turmas de Ensino Médio.

A grande maioria dos estudantes é proveniente de outros bairros, geralmente são de classe média baixa a extremamente baixa. Devido a sua histórica condição social, que é um prolongamento das várias gerações a qual pertence, marcada pela exploração e exclusão social, principalmente a negação do direito à educação de qualidade, apresentam seriíssimos desafios de aprendizagem; que ao longo de sua formação escolar se agraram pela negação ao desenvolvimento proficiente de habilidades leitoras e escritoras que os levassem ao letramento.

A referida escola é bastante heterogênea quanto à diversidade de alunos, a equipe docente e, consequentemente, às ideologias nela existente sobre educação. Então, o objeto de estudo deste artigo é a desvelar concepções que os estudantes têm sobre a escola, a partir do discurso coletivo que possuem sobre a educação atual. Assim, o nosso objetivo consiste em constatar qual é o posicionamento dos estudantes sobre a escola, e refletir sobre a causa de conflitos que surgem na mesma, decorrentes destes posicionamentos que consciente ou inconscientemente definem como se constitui e efetiva a dinâmica das práticas escolares.

Para tanto, foi escolhida uma das turmas de segundo ano do Ensino Médio – do ano letivo de 2014, o que motivou a escolha dessa turma foi o fato de não termos tido nenhum contato com esses alunos em anos anteriores e também pelo motivo de que o período que trabalharíamos com eles seria de apenas três semanas, nas quais o plano de aula estava voltado à Literatura. Nas duas últimas aulas que tivemos com a turma solicitamos que fizessem uma produção textual a partir dos seguintes questionamentos “Que escola temos?” e “Qual é a escola que queremos? Vinte cinco alunos fizeram a produção escrita que constituiu o objeto de estudo deste artigo.

Inicialmente tínhamos como hipóteses que os alunos iriam demonstrar resistência, não se posicionando diante da questão, ou ainda, que iriam ficar, em sua maioria, presos a questões relacionadas à infraestrutura escolar e ao comportamento dos alunos em sala de aula. Para surpresa nossa os alunos aproveitaram o espaço para fazerem uma reflexão sobre a instituição escola e seu papel na sociedade atual, demonstraram qual o seu posicionamento enquanto sujeitos no processo de aprendizagem, divergindo do pensamento hegemônico que ainda permeiam práticas metodologias e currículo escolar. Ou seja, parte deles tornou evidente a problemática vivenciada na escola, relacionadas as metodologias de ensino, principalmente ao se referir à forma como as práticas de ensino são desenvolvidas. Expuseram a escola que eles têm, e a escola que gostariam de ter.

REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR

O contexto escolar é marcado por conflitos dialógicos que definem o posicionamento dos sujeitos que nele atuam, formando grupos que procuram manter o que está posto ou tentando transformá-lo. Para tanto, analisamos o posicionamento dos alunos e constatamos que o discurso, dos mesmos, reflete uma subjetividade contextualizada com a realidade social, histórica e consequentemente com as condições de sua produção, conferindo-lhes autenticidade. Assim, os indivíduos ao tomarem uma posição, diante de fatores históricos e sociais, estão contribuindo tanto para a formação de sua personalidade e individualidades enquanto sujeitos, quanto para o desenvolvimento de uma ideologia que pode transformar o objeto de discussão.

Dada a magnitude do tema, não se pretende com esse artigo esgotar as possibilidades de discussão sobre o assunto, que certamente continuará sendo objeto de estudo de importantes pesquisadores educacionais, mas a partir dos resultados obtidos com esse estudo, compreender como os discursos que são formados e veiculados no ambiente escolar e carregados de ideologias, mediados por um conflito existente nas contradições da atuação da escola em relação à realidade social, cultural, histórica e tecnológica. E assim, pretendemos propor uma reflexão a cerca da temática que norteiam este trabalho, para que minimize os conflitos existentes na escola.

O posicionamento dos estudantes é decorrente das relações sociais existentes fora do espaço escolar. O conhecimento deixou de ser exclusividade da escola, com as tecnologias de comunicação e informação as relações sociais se tornaram mais intensas; logo, ao alunos passaram a buscar melhorias no espaço em que atuam; uma das formas de propiciar essas mudanças é através das reflexões que fazem sobre as problemáticas que vivenciam. Assim, os grupos se organizam e passam a atuar sobre o conflito, reproduzindo e transformando o discurso de outros indivíduos. Como evidencia Bakhtin (1992, p. 314):

> Nossa fala, isto é nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

Assim, o discurso como resultado do processo de alteridade, que marca os atos de fala de outrem, tanto no individual quanto no coletivo, torna-se dialógico, uma vez que as vozes, nele presente, antecedem a do enunciante.

Ao analisar o ambiente escolar constatamos que "os lugares sociais, do modo como estão organizados quanto a valores e prestígios, também hierarquizam as vozes estabelecendo tensões, mais ou menos conflitivas, que geram concordâncias, contrapontos e contradições." (VOESE, 2005, p. 49). Dessa forma, as relações de força travadas na escola são marcadas por discursos que definem a posição dos docentes e a dos discentes. Transformando esses discursos em ideologias sobre a escola e sua função social, formando e difundindo conceitos sobre a mesma.

Os grupos agem motivados por interesses e objetivos que podem estar explícitos ou não, mas sempre serão voltados a um projeto de sociabilidade que os contemplará. Lessa, define essa atuação da seguinte forma:

> Nos referimos ao fato de algumas ideias jogarem um papel-chave na escolha das alternativas a serem objetivadas em cada momento histórico. Tais ideias compõem, sempre, uma visão de mundo, e auxiliam os homens na tomada de posição frente aos grandes problemas de cada época, bem como frente aos pequenos e passageiros dilemas da vida cotidiana. [...] esse conjunto de ideias é denominado *ideologia* (LESSA, s. d., p. 24).

Logo, as relações entre sujeitos, no ambiente escolar, resultam do fazer pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem, impulsionados pelos atos de criação, e recriação da realidade sócio, histórica e cultural que dinamizam as relações no grupo. Que vão transformando a realidade escolar influenciada pelos avanços da sociedade, fora da escola. Então, surge o conflito entre a realidade escolar e a social, que gera um jogo, no qual os estudantes vivenciam essa problemática e a desafiam como pode o contexto escolar atual,em busca de transformação.

Como os professores, em sua atuação pedagógica, tende a reduzir tudo a métodos, acabam, na maioria das vezes, a se prenderem a metodologias tradicionais, o que se agrava ainda mais quando as concepções de ensino estão voltadas exclusivamente para a dimensão

do trabalho. Essas concepções se prendem ao sistema capital e ao modelo ideal de trabalhador, ficam presas a conceitos descontextualizados que fragmentam tanto o ensino quanto o próprio estudante ao priorizar o individualismo, ao invés do ser humano enquanto ser social.

Esse posicionamento é pautado, também com um discurso, que ora tentam inovar, mas não se transforma em prática, ora, dependendo do contexto retoma o tradicionalismo escolar.

Devemos ressaltar que todo esse jogo, de forças discursivas em conflito, ocorre no campo escolar como forma de um currículo oculto. Como define Mazolini (2012, p. 11):

> Ao refletir sobre o currículo oculto existente na escola enquanto discurso, constata-se que ele é fonte de poder e forças "ocultas". Que no caso de implementação de uma proposta curricular, o mesmo tem mais poder do que o currículo escolar oficial. Isso ocorre porque que o discurso contrário aos pressupostos teóricos escola organizada em ciclos de formação humana se torna um embate entre professores, e entre estes e os alunos. Ambos se segmentos se subdividem com concepções que se opõem; e assim se posicionam e demarcam seu campo de atuação através do discurso.

Diante do exposto a instituição escola vive um dilema, adequar-se a realidade social histórica ou manter presas a suas convicções ideológicas descontextualizadas; enquanto o público que é o foco de sua função social, apesar de reconhecerem sua importância na sociedade desejam uma transformação a fim de que ela se adeque as suas necessidades enquanto sujeitos históricos. Pois para Kleiman (2007, p. 9) a escola:

> [...] a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, consequentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou perifericamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada.

Um dos maiores desafios da escola atual é o de propiciar aos alunos condições para venham a atuar como sujeitos contextualizados com o processo histórico, cultural e social; para que alguém venha a ser sujeito de suas ações precisa ter liberdade na reflexão sobre a tomada de decisões, ou ainda que desenvolva a capacidade crítica a partir de reflexões sobre o seu cotidiano. Mas, por que essas questões tornam um desafio no cotidiano escolar?

Geralmente, a escola, em seu fazer pedagógico, faz o oposto do que é esperado. As práticas de ensino que deveriam ter o professor como um "agente de letramento" (KLEIMAN, 2006, p. 90) que atuasse como um facilitador no trabalho com o conhecimento, utilizando-se da andaimagem para que os estudantes pudessem desenvolver ou aprimorar suas habilidades cognitivas e metacognitivas, são exceções no universo educacional. Pois, ainda é comum o professor, agir como o detentor do conhecimento e atua no sentido de "retransmitir" conhecimentos, "formar" alunos, sendo, por ele mesmo, considerado a autoridade em sala, raramente dando voz aos estudantes.

Dessa forma, é necessário que as práticas docentes sejam revistas e os professores passem a atuar de modo contextualizado com a realidade dos educando, a fim de desenvolver práticas de letramento que "são constitutivas da identidade e da pessoalidade (*personhood*)" (STRETT, 2007 p. 466). Pois, assim o trabalho docente estará voltado aos estudantes e contribuirá tanto com sua formação escolar quanto a sociocultural e histórica.

MÉTODO E ANÁLISE DOS DADOS

Como mencionamos, anteriormente, o objetivo deste estudo era o de observar qual a concepção que os alunos tinham sobre a escola, então solicitamos que alunos de uma turma do Ensino Médio fizessem uma produção textual a partir dos seguintes questionamentos: "Que escola temos?" e "Qual é a escola que queremos? O que nos chamou a atenção foi como a maioria dos alunos se posicionaram analisando a atuação da escola, principalmente, no que se refere a falta de inovação nos processos de ensino e de aprendizagem. Muitos, além de ressaltar o contexto físico e condições de funcionamento focaram também em suas produções como a escola atua, e, como seria a escola que eles gostariam de ter. Alguns, optaram por exaltar a escola de forma saudosista, não questionando sequer problemas relacionados à estrutura física da escola.

A primeira impressão foi a que os alunos cobrariam uma escola onde tudo fosse mais facilitado, com menos cobrança, menos atividades e mais liberdade. Mas ao contrário, os alunos se mostraram conscientes da importância da escola, dos estudos e principalmente dos compromissos, tanto dos estudantes com o aprendizado, quanto da escola com as práticas de ensino. Mesmo sem conhecerem os estudos de teóricos que pesquisam e defendem uma escola mais humana, mais inovadora que esteja voltada para a formação cidadã, os alunos se posicionaram de forma ética estabelecendo um paralelo entre a escola – com sua atuação –, e a sociedade com suas inovações. Um dos fatores mais pontuados foi como a escola com suas metodologias não acompanha o desenvolvimento social relacionado as tecnologias.

Após o recolhimento e análise das produções fizemos um debate em sala, onde algumas produções foram relidas, e no debate, os estudantes reforçaram de modo enfático que a escola precisa mudar para acompanhar o desenvolvimento social priorizando atividades contextualizadas com a realidade e voltadas para um fazer pedagógico coletivo. Mas toda a fundamentação deste Artigo será com base nas produções, das quais selecionamos alguns trechos e fizemos a transcrição literal; e assim, analisamos o posicionamento dos estudantes em relação à escola. A identidade dos alunos foi preservada, os mesmo serão identificados com A1, A2 e assim consecutivamente.

> (A1)
> Queria que minha escola tivesse uma na sala de informática, pelo menos uma vez por semana. Queria que nós alunos pudesse irmos em lugares divertidos, para termos aula pelo menos uma vez por mês. Queria que as aulas fosse mais divertidas em aprendizado, mas em turma.
> Se pelo menos volta-se a ter no nosso colégio o momento cultural de três em três mês , e se tivesse novamente as gincanas no final dos meses."

> (A5)
> A escola que estudo não é a que eu quiz que ela fosse.
> Os professores deveriam buscar e realizar varias maneiras que as aulas não fossem tão injuativas, para que os alunos possam interagir para aprender mais. [...]
> As aulas deveriam ser melhor elaboradas, por professores que realmente quer isso. Não por alguma professora ou professor que devido os seus problemas pessoais eles descontam, mal tratando os alunos que os trata com educação.
> Mas há professores que eu admiro muito, não só pela sua capacidade de ser um profissional, e sim também por se importar com os alunos e faz disso uma melhor interação.

Ao analisar os fragmentos dos alunos A1 e A5 observamos que ambos abordam a importância da interação nas atividades escolares, ao mesmo tempo em que cobram atividades diferenciadas; A5 aprofunda a reflexão ao falar sobre o preparo das aulas e destaca que é para os "professores que querem isso", esse "isso" pode ser compreendido como para o professor que busca mudanças. Em seu discurso já elimina a possibilidade de mudanças de alguns professores, que sutil na sequência ele diz quem são.

Outro fator importante a destacar na fala de A5 é, quais são os critérios, em sua opinião para que um professor seja admirado, que segundo ele, não é apenas pela capacidade profissional, mas também pela importância que dá aos alunos, fator este que vem a gerar uma melhor interação entre professor e alunos. Nas palavras de A5 podemos observar esse "importar" está diretamente relacionado à dimensão da compreensão, do respeito e, principalmente da afetividade.

> (A2)
> Quando pensamos em escola imaginamos um lugar agradável e gostoso de passar a maior parte do tempo, mas infelizmente, não é assim, não pelo fato de ser uma escola, você concorda comigo que sempre dizem a palavra escola a primeira coisa que vem a cabeça é: que chato, mas o motivo e a falta de estrutura e as vezes até a forma que se faz a aula.
>
> (A6)
> Não. A escola que temos não é a que queremos, pois tem vários defeitos tanto na estrutura como no aprendizado [...]
> O aprendizado também está deixando a desejar porque tem professores que tratam os alunos com ignorância fica dando "patada", e se o aluno tem duvidas a professora simplesmente não explica e manda ler no livro, sendo que o dever do professor é ensinar.

Tanto em A2, A6 e retomando A5 observamos que o foco da discussão é forma como as aulas são ministradas, elencando elementos que vão desde a elaboração, a metodologia e a forma como o professor atua em sala diante de uma solicitação de alunos. Os fatores que podem levar a ocorrência de situações dessa natureza são diversos, podem ser oriundos do comportamento do aluno, da turma e até mesmo ser típico de alguns professores, mas não importa o motivo. Independente do aluno, da turma ou do professor, ele tem que saber qual é a sua função como educador e agir como um "agente de letramento" nas práticas pedagógicas e, até mesmo, mediar conflitos.

É importante destacar que A2 e A6 ao se referirem ao aprendizado, "e as vezes até a forma que se faz a aula" (A2); e "pois tem vários defeitos tanto na estrutura como no aprendizado" (A6), ambos os alunos dão a conotação de coisificação tanto da "aula", quanto do "aprendizado". É importante refletirmos sobre esses enunciados, pois, se tanto a aula quanto o aprendizado são práticas educacionais abstratas que se reduzidas a coisas, podem não ter significado algum para que as compreende dessa forma.

> (A3)
> O mundo com tanta tecnologia, mais na escola nem um pouco, o que estamos fazendo com quadro que é preciso utilizar canetão ou giz, enquanto poderia ter uma Lousa digital embutida na parede para pesquisa. Whatsapp parece um problema, mais poderiamos utilizar esse aplicativo para objeto de comunicação entre professores e alunos, acredito que se a Escola entrasse no cotidiano dos alunos "tecnologia" é claro que nosso país evoluiria.
>
> (A4)
> A estrutura da escola não é boa. Que tal uma quadra de esportes coberta para praticarmos nossas atividades de educação física. Um laboratório para fazermos experiências de biologia, química e outras disciplinas. Computadores com internet, e que funcionem para fazermos pesquisas e trabalhos e o que mais precisarmos. [...]
> Os professores poderiam deixar suas aulas mais criativas, eles poderiam apresentar suas aulas usando data show, com imagens, ou com vídeo aula.
> Eles também poderiam fazer dinâmicas ou jogos em sala de aula abordando o assunto em questão.
> Os defeitos são muitos, as críticas maiores ainda, mas isso não impede de buscar a perfeição, e podemos fazer isso juntos conquistaremos a perfeição.
>
> (A7)
> Os professores são ótimos, mas falta criatividade no desenvolvimento das aulas. Poderiam passar filmes, indicar livros, ou passar atividades que usassem o laboratório de informática. Os resultados seriam

> benéficos para todos, e os professores conseguiriam explicar com mais facilidade. Aulas diferenciadas fazem os alunos ficarem menos ansiosos, e não frustrados por tudo estar na rotina.

Dentre os vários estudantes que de uma forma ou outra abordaram mudanças nas metodologias de ensino através do emprego da tecnologia selecionamos A3, A4 e A7. Os três estabelecem uma relação do fazer pedagógico com a realidade que vivenciam na sociedade. O nosso cotidiano está repleto de tecnologias que facilitam a vida, mas e a escola como está em relação ao uso das tecnologias? Muitos recursos tecnológicos podem ser usados nas metodologias de ensino, mas ainda há uma resistência de muitos professores em empregá-las, e é o que os alunos cobram.

No passado, havia o predomínio da escrita, mais recentemente além da escrita, passamos a ter a imagem nos livros, mas na atualidade, graças às tecnologias vivemos numa sociedade em que as formas de comunicação ocorrem através da escrita, da imagem (em movimento e na forma tridimensional), do áudio e outras possibilidades, que são veiculadas simultaneamente, através das tecnologias de comunicação e informação. Dessa forma, o posicionamento dos alunos quanto à escola que ainda vive presa ao quadro e ao livro merece uma atenção maior enquanto objeto de estudo.

A3 conclui sua reflexão convidando a escola a entrar no cotidiano dos alunos e define esse cotidiano como "tecnologia" – vai além, ao afirmar que se a escola fizer esse percurso o "país evoluiria", sua afirmação é correta. Pois, se a escola romper com o tradicionalismo que está impregnado nela, passando a desenvolver práticas escolares contextualizadas com a realidade social, a sociedade evolui como um todo.

A4 e A7 não questionam a capacidade profissional dos professores, mas a criatividade. Como desenvolver práticas metodológicas mais atrativas de forma lúdica e voltada para a interação? Ambos os alunos dão respostas sendo criativos através do uso das tecnologias, observe que eles não fazem qualquer menção a conteúdos/conhecimento, apenas se referem a estratégias de como preparar uma aula que irá motivá-los aos estudos. A4 se inclui no processo quando se refere aos defeitos e às críticas, mas também se inclui no processo para se chegar ao que ele define como "perfeição" nas práticas metodológicas; enquanto que A7 expõe que os resultados seriam positivos tanto para os professores quanto para os alunos.

> (A8)
>
> Escola parada no tempo
>
> Quando ouvimos nossos pais e avos falando sobre o tempo que eles iam a escola, e como era difícil, e como eles não podiam dar um piu, se não levava reguada, ou iam pro canto, meus pais em particular, dizem que havia mais respeito, mas que tipo de respeito é esse que se consegue através da força?
>
> Quando conversamos com nossos antepassados e falamos de como é a escola, eles acham que é a mil maravilhas, nos insentivam a estudar dizem que só temos isso para fazer, portanto devemos caprichar, mas sinceramente discordo deles, a escola que temos está mais para o jeito que devia ser no tempo de nossos pais, com toda essa tecnologia que temos disponível deveríamos trabalhar com slides, tanta tecnologia e nos ainda escrevendo em caderno!
>
> Ta se nos deixassem muito a vontade com a tecnologia, não largaríamos do whatsapp, facebook, e sms, mas com toda essa proibição ficamos mais tentados a mecher, olhar, responder que varias vezes caimos nessa maravilhosa tentação da tecnologia.
>
> Tenho uma professora que usa toda essa tecnologia para nos ajudar, putz, a disciplina dela é chata [...] e a professora me da medo, mas com essa inovação é a aula que mais espero na semana, além de usar e abusar da tecnologia com nós, ela fala a nossa linguagem, em gíria, e apesar da disciplina ser um saco, a aula é irada, entendo tudo, e tenho vontade de fazer tudo.
>
> Bom, simplesmente acho que o que precisamos é de um atrativo, que a tecnologia, por exemplo, pode trazer, coisas interessantes e tudo mais.
>
> A falta de tecnologia é um dos problemas, mas o pior de nossa escola. Eu estudo há mais de 10 anos, e digo que nada mudou, apenas os anos se passaram e nossas escolas continuam paradas no tempo.

Dada a amplitude da reflexão de A8, decidimos colocar seu texto na integra, pois, nele o estudante faz uma reflexão sobre a escola e para fundamentar seus argumentos busca

elementos na escola tradicionalista que seus pais e avós vivenciaram. Deixa subentendido que houve alguns avanços na escola, principalmente quanto ao fim do castigo físico nas escolas, mas em outros permaneceu da mesma forma, principalmente quanto falta de inovação. Ou seja, não acompanhou o desenvolvimento tecnológico, ficando assim, descontextualizada com a realidade social, especificamente com a dos jovens.

Em seu posicionamento entende a tecnologia como uma "tentação" principalmente pelo fato de ser proibida, mas não descarta a possibilidade de seu uso, a partir da mediação do professor, como instrumento de ensino e de aprendizagem. Para tanto, usa com argumento uma professora, da qual tem medo e não gosta da disciplina, mas como a tal professora desenvolve os trabalhos utilizando as tecnologias A8 se sente atraído por essas aulas chegando a ficar ansioso na espera delas. Mesmo a professora sendo considerada "chata", possivelmente pela rigorosidade, ela também interage com os alunos usando a mesma linguagem, o que torna as aulas de uma disciplina que em outros momentos era pouco atrativa, para A8, em aulas interessantes.

Para encerrar seu texto A8 reforça a importância da tecnologia como atrativo, com a capacidade enriquecer as aulas e melhorar as metodologias de ensino. E para finalizar retoma a questão da escola não ter evoluído, nos seus dez anos de sua vida escolar.

CONSIDERAÇÕES

O discurso dos estudantes define sua posição social diante da instituição escola, que juntamente com outros segmentos que formam a sociedade estipulam as condições de produção. Esse discurso, embora não dito abertamente devido à hierarquização que há na estrutura escolar revela um conflito ideológico relacionando a forma como a escola deve desempenhar sua função social. De um lado temos os alunos que querem uma escola que seja contextualizada com sua realidade social, que use ferramentas pedagógicas mais atrativas, que trabalhe com o conhecimento que os prepare para uma possível formação profissional, mas que esteja, plenamente voltada para a sua formação enquanto sujeito social que facilite a interação com outras pessoas, superando dificuldades de seu cotidiano.

Ao analisarmos os dados constatamos que os alunos compreendem a realidade escolar atual, mas nem todos expõem o que pensam no ambiente escolar por falta de espaço ou preferem evitar a discussão e tentam agradar com um discurso saudosista sobre a escola. O cotidiano dos estudantes, independente de classe social vai muito além da realidade escolar. Muitos dos conflitos vivenciados no ambiente escolar são decorrentes dessas contradições entre escola e sociedade.

Parafraseando Kleiman (2007) em seu artigo *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*, para compreender a atual situação da educação deve-se pontuar o conceito que ela define como *disempowering*, ou seja, a desautoração da educação básica a universitária. No processo educacional, ao propiciar condições para que os sujeitos se tornem atuantes e engajados socialmente, ocorre à perda ou à deformação da identidade profissional, fazendo com que professores se assujeitem às condições de trabalho ou a concepções ideológicas impostas pelo mercado de trabalho e, assim, que neguem o contexto social, cultural, político e econômico em que eles (professores), escola, estudantes e demais segmentos comunidade escolar estão inseridos. Esse posicionamento interfere diretamente nas atividades educacionais por levá-los ao conformismo.

A escola, por séculos, deteve o domínio, a produção e a transformação do conhecimento, mas atualmente houve a universalização desse domínio, e a escola para cumprir seu papel social precisa mudar sua forma de atuação. Pois, vivemos na era da interação, do trabalho e da aprendizagem colaborativa; e a escola ainda prioriza as atividades individualizadas. Por isso, muitos jovens frequentam a escola apenas para obterem a certificação, uma vez que as atividades predominantes nos eventos de letramento escolar,

ainda são mecânicas, individualizadas e sem a interação. Enquanto que nos eventos de letramentos fora da escola "envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns." (KLEIMAN, 2005, p. 23).

A escola desde suas origens busca propiciar uma formação para o trabalho e ainda traz em sua organização e metodologias essa visão, mas os séculos passaram, a sociedade evoluiu e nas últimas décadas com o desenvolvimento das tecnologias, principalmente as de informação e comunicação, houve uma alteração no modo de viver, tudo tornou-se mais fácil, inclusive o acesso ao conhecimento que deixou de ser exclusividade da escola. Ingo Voese faz uma reflexão sobre essa problemática, veja:

> Creio que as constantes críticas que se fazem ao Ensino Fundamental e Médio apontam para o problema de a escola, em geral, limitar-se a objetivos que resultam de um olhar equivocado que vê o homem apenas como particularidade que precisa encontrar meios de sobrevivência num mercado cada vez mais restritor e exigente, como se fosse o traço mais importante da generidade humana. Isto é: o modelo de "socialização" que subjaz à proposta da escola reduz o homem a ser apenas mão-de-obra, pois ao preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, a tarefa resume em dar-lhe uma certa competência para a disputa pela sobrevivência. (VOESE, 2004, p. 132).

Para que esse contexto mude a escola precisa passar por profundas mudanças, pois como transformar um indivíduo em sujeito capaz de transformar e agir na sociedade como cidadão; se esse mesmo indivíduo a partir de sua realidade e práticas sociais quer transformar a escola em um espaço mais humano, mais atrativo, no qual possa se inserir enquanto estudante, mas não consegue plenamente. Estamos diante de uma das maiores contradições de nossa sociedade quem pode ser o agente transformador, se na maioria dos casos, precisa ser transformado para se tornar contemporâneo ao momento social e histórico que vivencia.

Para subsidiarmos essa discussão muitos estudiosos da educação defendem que deve-se trabalhar na escola com práticas sociais, voltadas não somente para a formação para o trabalho, mas também para a formação humana. Assim, o letramento deve ser uma das ferramentas de ensino e de aprendizagem que transformarão estudantes de receptores a espectadores, que produzirão, que serão protagonistas de suas ações como sujeitos comprometidos com a transformação social; conforme define Magalhães (2012, p. 19):

> O conceito de letramento refere-se à prática social da língua escrita, o que inclui os processos sociais da leitura e da escrita. Rios (2009, p. 1) adota uma definição Próxima: 'letramentos são compreendidos como atos socioculturais concretos que são constituídos por no mínimo uma das seguintes atividades – escrita, leitura e conversa relacionada ao texto escrito'.

Sabe-se da necessidade e da importância dos multiletramentos, mas a maioria dos educadores não os compreende no todo. Enquanto prática metodológica de ensino é pouco difundida. Diante do exposto, a formação sociocultural, através dos multiletramentos precisa ser construída, uma vez que a sociedade é cada vez mais letrada e exige que seus atores sejam altamente letrados. E a escola está na contramão, pois negligência o letramento a maioria de seus educandos, principalmente a aqueles que mais necessitam, a grande massa socialmente marginalizada, oriunda daqueles que durante a história do Brasil foram explorados econômico e socialmente. Conforme citam Oliveira e Antunes (2013, p. 64) em *Os doze trabalhos de Hércules: do oral ao escrito*:

> [...] A negligência dos professores na mediação durante as atividades de leitura é uma atitude corrente nas escolas de nosso país, mesmo tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) assumido como foco principal do trabalho do professor atividades

> que pressupõem um conjunto de habilidades e estratégias direcionadas a compreender textos e a aprender a partir deles. Ou seja, a leitura mais do que nunca, encontra-se em lugar de destaque no cenário escolar, mas paradoxalmente vem sendo negligenciada por grande parte dos professores.

Dessa forma, para que a escola supere os desafios que lhes são impostos, as práticas pedagógicas precisam ser repensadas, com emprego de práticas de multiletramentos para que todo o fazer pedagógico passe por transformações adequando-se ao contexto social atual , não deve ficar centrado na figura do professor, é fundamental que os estudantes sejam protagonistas de seu aprendizado, buscando sua formação como um todo. O professor deve atuar como um agente de letramento, ou seja, deve atuar na formação dos estudantes a partir de suas vivências, acionando seus conhecimentos prévios, instigando-os a refletirem e a se posicionarem como sujeito de suas ações. Para tanto deve priorizar as práticas de ensino através do processo de andaimagem, definido por Bortoni-Ricardo (2010, p. 26) da seguinte forma:

> O conceito de andaime ou andaimagem (tradução de *scaffolding* do inglês está baseado na tradição de estudos do discurso de sala de aula e deriva-se da teoria sociocultural de língua e aprendizagem avançada pelo psicólogo russo Lev S. Vygotsky. (...).
> Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxilio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. [...].

Quando o professor atua como um agente de letramento ele desenvolve práticas que envolvem leitura e escrita contextualizadas com as práticas sociais do cotidiano dos estudantes. Deixa de ser visto como a fonte do conhecimento, pois passa a construí-lo junto com seus alunos, estimulando-os a desenvolver a capacidade crítica sobre as relações sociais, visando transformar a sociedade em que está inserido.

Quando se trata do emprego de metodologias de ensino, atualmente há vários estudos que visam tornar o trabalho docente mais eficiente com o uso de metodologias de ensino mais atrativas e lúdicas, independente do objeto, por dar mais liberdade ao professor para preparar suas aulas de modo contextualizado com a realidade dos estudantes. Destacamos o emprego das sequencias propostas por Schenewly e Dolz, nas quais é exposto "detalhadamente o procedimento 'sequência didática', que é seu elemento-cha*ve,* à medida que esta propõe uma maneira precisa de trabalhar em *sala* de aula" (SCHENEWLY; DOLZ, 2004, p. 96).

O trabalho com sequências didáticas não é uma método fechado no qual o professor tem um passo a passo para planejar suas aulas. Ela apenas apresenta formas como o professor pode traçar estratégias para planejar aulas, usando entradas para motivar os alunos, buscando os mais variados recursos pedagógicos para desenvolvê-las. O emprego das sequências associadas ao fazer pedagógico de um professor que atua na perspectiva de um agente de letramento pode contribuir significativamente para que a escola supere os desafios que enfrenta e, assim, possa exercer de modo mais efetivo sua função contextualizada com as práticas sociais.

Dessa forma, observa-se que a escola precisa romper com a visão tradicionalista e começar a inovar em suas metodologias de ensino e de aprendizagem usando ferramentas de ensino a partir das tecnologias de comunicação e de informação, mas só isso não seria o suficiente, é necessário também que os conhecimentos a ser trabalhados tenham alguma relação com as demais práticas sociais que compõem o cotidiano dos estudantes. É importante destacar também que para obter êxito, o professor deve agir como um agente de letramento. Ou seja, um profissional que planejará e acompanhará o desenvolvimento das práticas educacionais, mas deixará o aluno buscar o conhecimento, ser protagonista de seu aprendizado. O Professor, não dará nada pronto e acabado, apenas motivará, estimulará e

instigará os educandos a desenvolver suas habilidades e competências sobre os saberes estudados.

Essa forma de trabalho não deve ser vista como algo pronto e acabado, cada caso deverá ser analisado pelo professor e este buscará os recursos, as formas de entradas e as abordagens que melhor se adequem a situação. Pode parecer impossível, mas, atualmente, no meio acadêmico, há várias produções sobre essas temáticas que contribuem significativamente com o fazer pedagógico; precisamos colocá-las em práticas e divulgar as experiências. Com este estudo confirmamos que o conflito existe, os alunos cobram mudanças, muitas vezes com atos de indisciplina e a escola precisa transformar suas práticas, no sentido vir a atender os anseios dos estudantes e acompanhar a evolução da sociedade, principalmente no que se refere às tecnologias.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (Org.). **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores.** Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora Ltda, 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 52, dez. 2007. Disponível em: < http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196 >. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/UNICAMP/MEC, 2005. Disponível em: < http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf >. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (Org.). Ensino de Língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista: Filologia 7**, p. 409-424, pdm. 2007. Disponível em: < http://revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872 >. Acesso em: 25 out. 2013.

LESSA, L. **Trabalho e ser social**. Mimeo. S./d.

MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: **Discursos e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda, 2012. p. 17-68.

MAZOLINI, E. A.; SILVA, L.; NUERNBERG, C. E. **A construção ideológica presente no currículo oculto da escola organizada em ciclos de formação humana de Mato Grosso.** 2011. Disponível em: < file:///C:/Users/Usuario /Downloads/457-1403-1-PB.pdf >. Acesso em: 25 out. 2013.

OLIVEIRA, T. de; ANTUNES, R. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHENEWLY, B.; DOLZ, J. Sequência Didática. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista: Filologia 7**, p. 465-488, pdm. 2007.

VOESE, I. **Análise do discurso e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

MULTIMODALIDADE E GÊNERO GRÁFICO SOB A LUZ DA PSICOLINGUISTICA: UMA ABORDAGEM EXPERIMENTAL

Luane da Costa Pinto Lins FRAGOSO
Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Erica dos Santos RODRIGUES
Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO: Gráficos constituem gêneros multimodais cuja leitura mobiliza a integração entre informação linguística e visual, com vistas à construção do sentido global do que é expresso. A investigação das habilidades necessárias à sua compreensão tem sido particularmente realizada no âmbito dos estudos de Letramento Estatístico, em Educação Matemática (CAZORLA, 2002). Na Linguística, destacam-se estudos sobre infográficos, de um ponto de vista discursivo-linguístico, a partir de enfoques como o da Linguística Textual e da Semiolinguística (SOUZA, 2012). Neste trabalho, o gráfico é tomado como objeto de estudo da Psicolinguística e se investiga, a partir de um conjunto de técnicas experimentais, entre as quais a de rastreamento ocular, como se dá o processamento das informações visuais e verbais codificadas nos gráficos. Mais especificamente, busca-se averiguar como se estabelece o mapeamento entre o conteúdo de sentenças e aquele apresentado em gráficos correspondentes. Reportam-se resultados de experimentos com alunos universitários de cursos de Engenharia e apontam-se possíveis contribuições desse estudo para o trabalho com o gênero gráfico em sala de aula.
PALAVRAS-CHAVE: gráficos; multimodalidade; interface linguagem/visão.

ABSTRACT: Graphics are multimodal genres whose reading mobilizes the integration of linguistic and visual information in order to construct the overall meaning of what is expressed. The investigation of the necessary skills towards its comprehension has been particularly performed in studies of Statistical Literacy, in Mathematics Education (CAZORLA, 2002). In Linguistics, studies on infographics are highlighted, from a discursive-linguistic point of view, as from approaches such as Textual Linguistics and Semiolinguistics (SOUZA, 2012). In this work, graphic is taken as the object of study of Psycholinguistics. From a set of experimental techniques, including eye tracking, it is investigated how the processing of visual and verbal information encoded in graphs takes place. More specifically, it is sought to determine how the mapping between the content of the sentences and the one presented in corresponding graphics is established. Results are reported from experiments carried out with undergraduate Engineering students and possible contributions of this study in order to work with graphics in the classroom are pointed out.
KEYWORDS: graphics; multimodality; language/vision interface.

INTRODUÇÃO

Gráficos constituem um recorrente instrumento cultural de sistematização de informações os quais demandam uma complexa atividade cognitiva.

Tais recursos aparecem em diversos contextos. No contexto da mídia impressa, por exemplo, os chamados infográficos são utilizados em notícias de variados assuntos para fins de ilustração de argumentos jornalísticos (SOUZA, 2012). No contexto das práticas pedagógicas, que nos interessa particularmente neste trabalho, constituem um tipo de

representação de dados que é aprendido na escola e que exige um tipo de letramento específico (MONTEIRO, 1999).

Campos, Carvalho e Monteiro (2011) afirmam que, quando os indivíduos estão engajados no processo de leitura de gráficos, estes apresentam ações baseadas em conhecimentos formais da matemática e nos aspectos visuais apresentados. Com isso, o leitor aciona seus conhecimentos anteriores que, junto com os dados apresentados graficamente, o ajudam a construir o significado.

Gráficos podem ser pensados como gêneros multimodais, que mobilizam a integração de dados linguísticos e visuais a fim de se depreender, de forma adequada, o sentido global do texto a partir das informações apresentadas. Eles integram grande parte dos textos de cunho científico, numa articulação estreita com material verbal no tratamento de um dado tópico. O modo como se dá essa articulação é o objeto de investigação do presente trabalho. Assume-se nesta pesquisa uma abordagem experimental desse objeto, baseado nos aportes teóricos e metodológicos da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística.

O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresentam-se os pressupostos teóricos e a hipótese de trabalho que norteiam a presente pesquisa. Em seguida, são reportados os experimentos conduzidos com graduandos de Engenharia, a saber: (a) experimento com dados de tempo de reação e (b) experimento de registro de movimentos oculares. Por fim, são tecidas algumas considerações acerca do trabalho realizado, com indicação de contribuições da pesquisa para o ensino.

A PESQUISA

O pressuposto teórico que orienta esta pesquisa[1] é o de que a leitura de gráficos congrega diferentes modalidades de representação, exigindo, em termos de processamento, uma integração entre informações do sistema linguístico e visual.

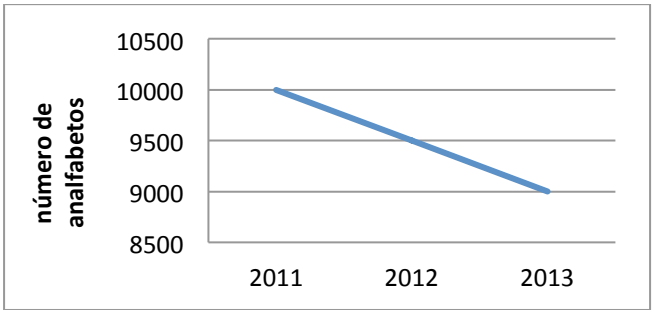
Segundo Acarturk (2009) e Habel & Acarturk (2009), a integração entre as informações linguística e visual ocorre em uma interface conceitual, a qual é constituída de representações abstratas, de natureza proposicional, oriundas do processamento que ocorre nos módulos linguístico e visual. Na denominada interface conceitual, seriam estabelecidos links correferenciais entre entidades conceituais introduzidas por ambos os módulos.

De acordo com os autores, existiriam ligações referenciais entre entidades linguísticas e gráficas. Para fins de ilustração, considere-se a sentença hipotética *"O número de analfabetos do país diminuiu 10% no intervalo de três anos"* expressa por um gráfico de linhas. A informação lexical de "diminuiu" corresponde a uma representação conceptual de decréscimo de valor e constitui o elemento predicador de uma proposição. Esse predicador exige, em princípio, três argumentos: um argumento com papel de tema (o número de analfabetos do país), um argumento que indica o valor (10%) e um argumento temporal (três anos), que corresponde ao intervalo durante o qual o processo está ocorrendo.

Essa representação proposicional, de natureza abstrata, também poderia ser depreendida dos elementos que integram o gráfico de linha abaixo:

[1] Este trabalho é parte da pesquisa de doutorado, em desenvolvimento, intitulada "Integração de Informação Linguística e Visual na Leitura de Gráficos- Uma Avaliação Psicolinguística", vinculada ao projeto FAPERJ-JCNE "Processamento linguístico e incrementalidade: o que os olhos podem informar sobre o curso temporal da produção e compreensão de sentenças (Programa Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ Nº 17/2012).

Figura 1: Gráfico referente à frase *O número de analfabetos do país diminuiu 10% no intervalo de três anos*.



Assim como a sentença, o gráfico utilizado (de linha descendente), aliado aos elementos dos eixos x e y, provê informação para a construção de uma proposição. No exemplo dado, a ideia de diminuição está materializada nesse tipo de gráfico por uma linha descendente, o eixo x codifica informação de ordem temporal e o eixo y corresponde ao argumento com papel de tema. Observa-se que o mapeamento sentença-informação gráfica nem sempre é direto. A informação acerca do valor de decréscimo (10%) não está explícita no gráfico, implicando um cálculo matemático. No caso, por exemplo, do item lexical "três anos", essa informação relativa ao tempo precisa ser depreendida a partir da análise dos elementos do eixo x (onde os anos estão indicados), o que implicará possivelmente na ativação de processos cognitivos mais sofisticados, de ordem não linguística.

Diante do exposto, a hipótese que orienta este trabalho é a de que a informação linguística codificada no item lexical correspondente ao predicador (no caso, o verbo da sentença) deflagra expectativas em relação a que tipos de informação (número e natureza dos argumentos) estarão representados graficamente e como será sua apresentação visual no gráfico. A seguir apresentam-se dois experimentos em que se buscou verificar aspectos associados a essa integração sentença-gráfico.

OS EXPERIMENTOS

Nesta seção serão reportados os resultados obtidos em dois experimentos de compatibilidade sentença-figura com dados de tempo de reação (experimento 1) e de movimentos oculares (experimento 2), em que foram utilizados estímulos linguísticos (frases) e gráficos de linha, com vistas a investigar a hipótese apresentada na seção anterior. Para a programação do primeiro experimento, utilizou-se o programa *psyscope*[2]. Para o segundo experimento, foi utilizado um rastreador ocular modelo Tobii TX-300. Nos dois casos, os participantes das atividades experimentais foram alunos de cursos de Engenharia.

EXPERIMENTO 1- EXPERIMENTO DE COMPATIBILIDADE SENTENÇA-FIGURA COM DADOS DE TEMPO DE REAÇÃO

Para a montagem dos estímulos referentes aos gráficos de linha, partiu-se da pesquisa realizada por Rodrigues & Neto (2012) com alunos graduandos do curso de Letras de uma universidade particular do estado do Rio de Janeiro, na qual foi aplicado um experimento *offline* com os mesmos objetivos.

Por meio da realização de um experimento *online*, tenta-se também comparar os resultados obtidos com os resultados encontrados na pesquisa anterior, buscando averiguar

[2] Programa que possibilita aos pesquisadores a elaboração e aplicação de experimentos com controle de tempo de reação.

quais os pontos convergentes/divergentes quando há mudança na técnica empregada na condução dos experimentos.

As **variáveis independentes** foram:

1) Congruência – no intuito de averiguar a relação existente entre a informação linguística e visual (congruência x incongruência);
2) Correção – com o propósito de verificar a correção das informações visuais em relação às informações linguísticas (correção x incorreção).

As **variáveis dependentes** são apresentadas a seguir:

1) Taxa de acerto;
2) Tempo de resposta.

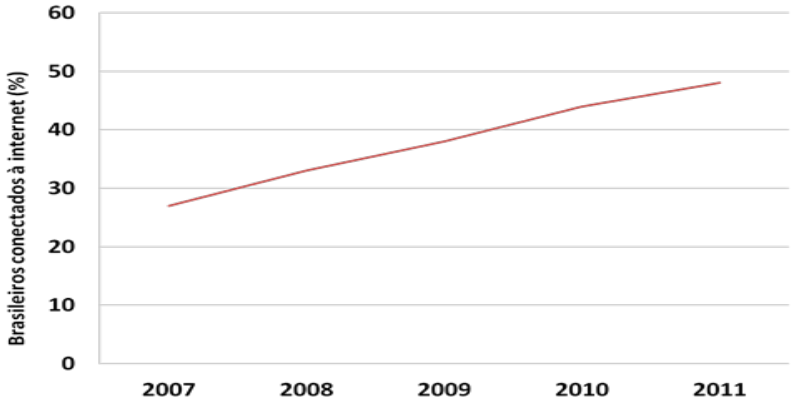
Design

Foi utilizado um design 2 x 2, existindo 4 (quatro) condições experimentais. São elas:

- Condição 1- informação visual congruente e correta em relação à frase

Ex: **O número de brasileiros com acesso à internet aumentou entre 2007 e 2011.**

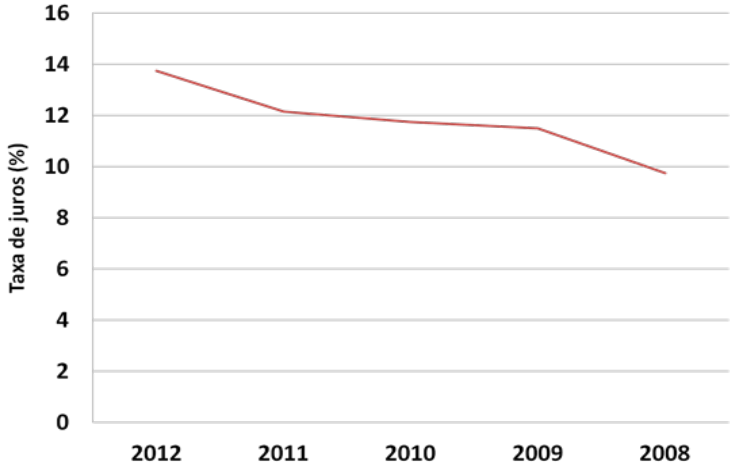
Figura 2: Gráfico condição 1.



- Condição 2 - informação visual congruente e incorreta em relação à frase

Ex: **A taxa básica de juros recuou nos últimos cinco anos.**

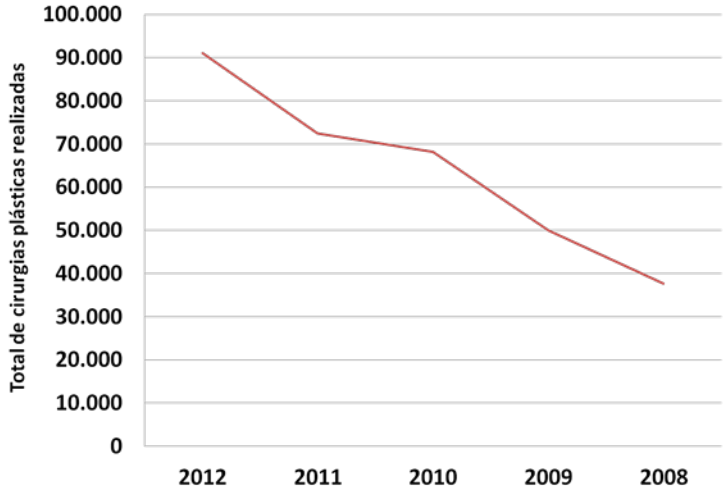
Figura 3: Gráfico condição 2



- Condição 3 - informação visual incongruente e correta em relação à frase

Ex: **O número de cirurgias plásticas em adolescentes aumentou em quatro anos.**

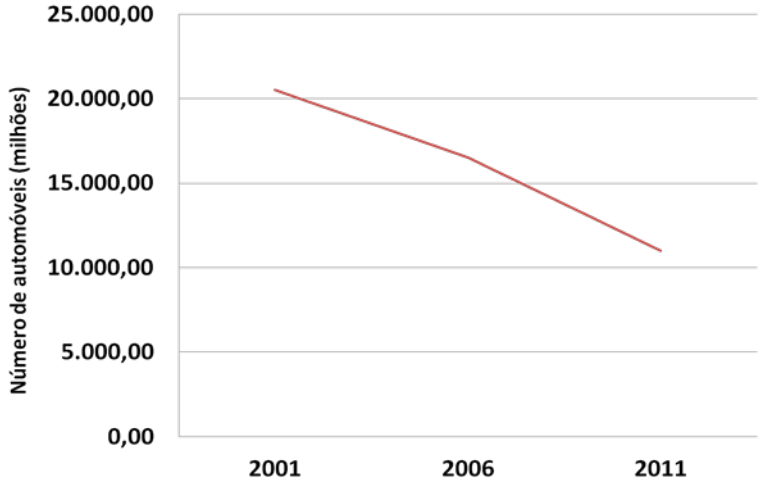
Figura 4: Gráfico condição 3.



- Condição 4 - informação visual incongruente e incorreta em relação à frase

Ex: **A frota de automóveis nas metrópoles brasileiras cresceu no período de dez anos.**

Figura 5: Gráfico condição 4



Participantes

Participaram do experimento como voluntários sessenta alunos de graduação em Engenharia, sendo trinta pertencentes ao curso de Engenharia Industrial de Controle e Automação e trinta oriundos do curso de Engenharia de Produção de uma instituição de educação tecnológica localizada na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro, divididos em dois grupos.

Material

Foi elaborada uma lista composta por dezesseis sentenças experimentais. Dessas, oito apresentavam gráficos congruentes enquanto as demais eram acompanhadas de gráficos incongruentes. Para fins de treinamento, foram construídos três pares sentença/gráfico.

Havia também dezesseis frases distratoras com gráficos de coluna. Os estímulos frase/gráfico foram aleatorizados automaticamente pelo programa *psyscope.*

Aparato

O aparato experimental consistiu de um computador portátil MacBook Air (fabricado pela Apple) com tela *widescreen* de 13,3 polegadas, processador Intel Core i5 dual core de 1.4GHZ e 4GB de memória LPDDR3, 1600MH cujo sistema operacional é o OS X Mavericks. Nas teclas [c] e [m] foram afixadas as letras S (sim) e N (não), respectivamente para que o indivíduo pudesse pressionar a tecla correspondente à resposta escolhida para cada par sentença/gráfico apresentado.

Procedimentos

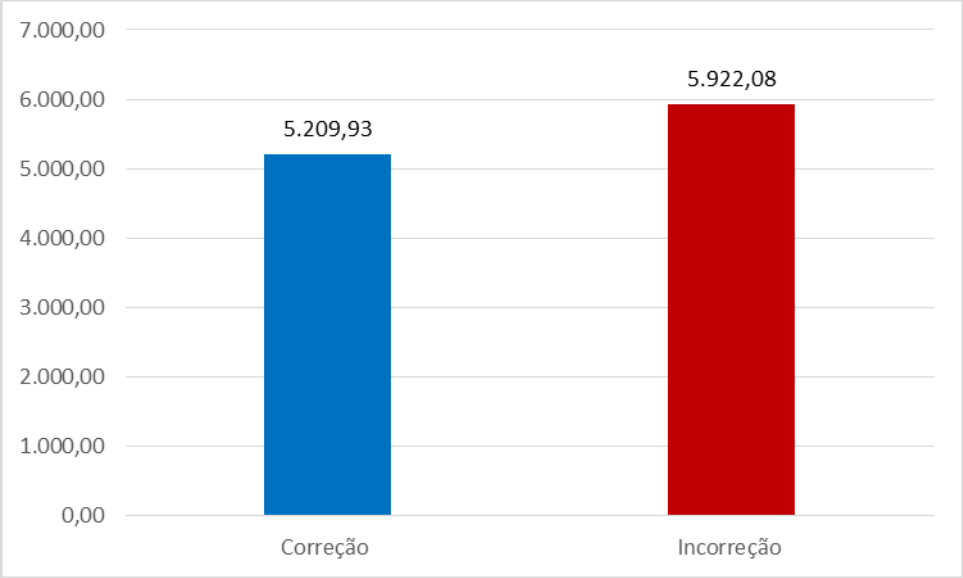
Os participantes foram testados de forma individual em uma sala de aula convencional e em um laboratório da instituição. Primeiramente, explicou-se ao participante que o mesmo iria participar de uma atividade de leitura. Em seguida, o participante era orientado, pelo experimentador, para utilizar apenas as teclas que continham as letras [s] e [n] afixadas no PC para dar a resposta e a tecla *espaço* para prosseguimento à exibição das frases. A sessão era iniciada com o participante lendo as instruções do experimento e fazendo o treino que era composto por 3 itens. Passada a fase de treinamento, iniciava-se o experimento efetivamente. As instruções para a tarefa foram apresentadas na tela do monitor e informavam que a tarefa consistia em indicar se a figura combinava (ou não) com a frase apresentada. A duração de cada sessão experimental foi de aproximadamente cinco a sete minutos.

Resultados e Discussão

Os dados foram submetidos a uma análise de variância ANOVA (2 within subject factors), realizada por meio do pacote estatístico EZANOVA. No tocante aos resultados referentes à variável **tempo de reação**, obteve-se efeito principal das variáveis congruência ($F(1,59) = 25,2$, $p= 0,000005$) e correção ($F(1,59) = 11,9$ $p=0,001061$). Os gráficos a seguir apresentam, respectivamente, as médias de tempo de reação relativas a essas variáveis.

Gráfico 1: Média de tempo de reação (congruência x incongruência).

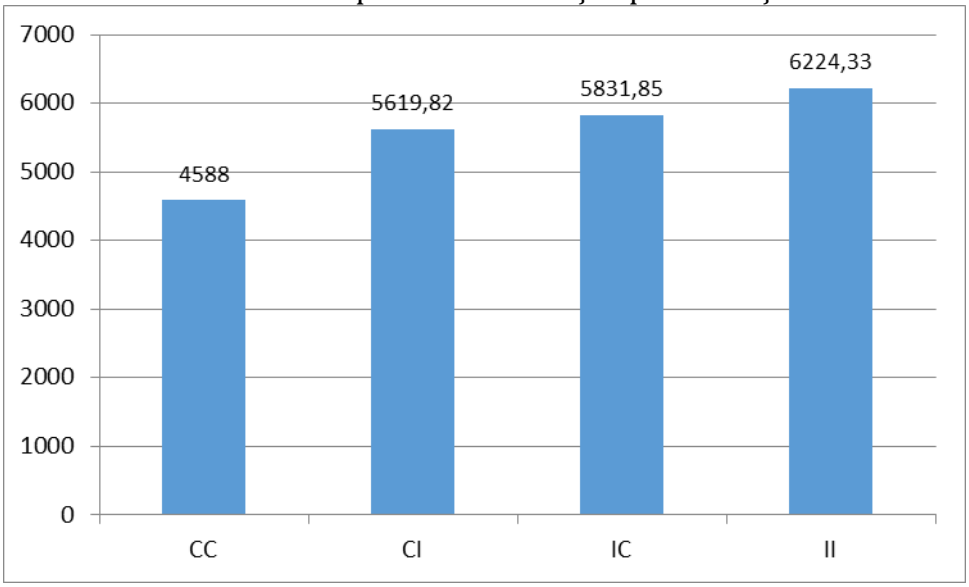
Gráfico 2: Média de tempo de reação (correção x incorreção).



Foi verificado também efeito de interação entre as variáveis (F(1,59) = 4,72 p= 0,033909). Na comparação entre os pares, os resultados relevantes para serem reportados foram os seguintes:

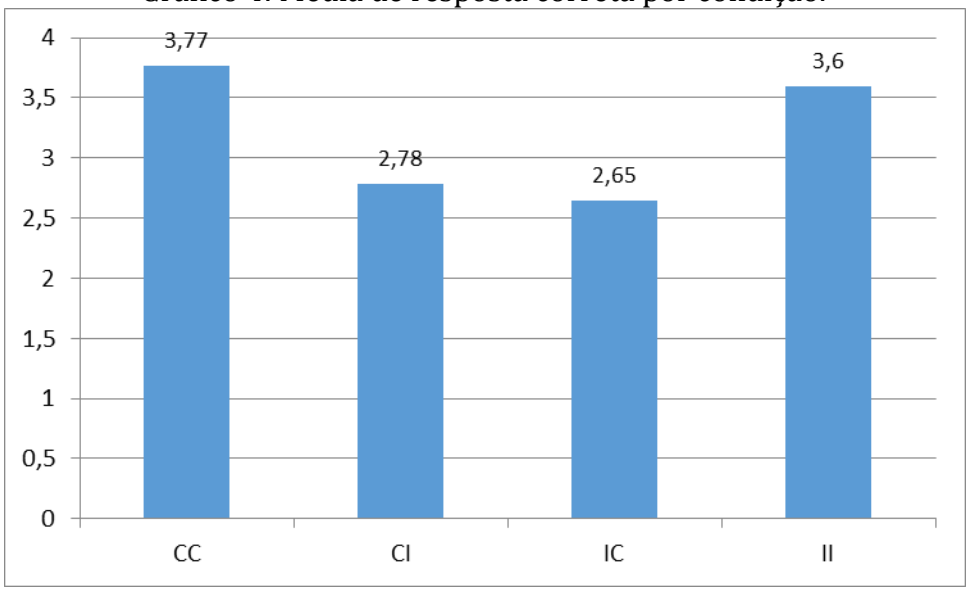
[congruente_correto] vs [congruente_incorreto] t (59) = 4,33 p<0,0001
[congruente_correto] vs [incongruente_correto] t(59) = 4,78 p<0,0001
[congruente_incorreto] vs [incongruente_incorreto] t(59) = 2,90 p<0,0052

Gráfico 3: Tempo médio de reação por condição.



Em relação à **taxa de acerto**, os dados foram analisados estatisticamente através do teste de Friedman, obtendo-se p<0,0001. As condições C2 e C3, respectivamente, congruente incorreta e incongruente correta apresentaram menor taxa de acerto com médias 2,78 e 2,65.

Gráfico 4: Média de resposta correta por condição.



Os resultados apontam menos tempo para a realização da tarefa com gráficos congruentes (C1 e C2). Gráficos quando incongruentes demandam mais custo no processamento. No caso do tempo de resposta, quando as condições são comparadas duas a duas, verificou-se que, nas condições incongruentes, o fato de a informação ser correta ou incorreta não parece ter afetado os tempos de resposta (não há diferença significativa entre C3 e C4).

Em relação às condições congruentes, há uma diferença associada à correção (C1 vs C2). Tal fato parece indicar que correção é um fator, que, por si só, gera bastante ruído no processo de interação entre informação linguística e visual no processamento de gráficos.

Os participantes não tiveram dificuldade de julgar a compatibilidade frase/gráfico quando as duas informações (congruência e correção) não divergiam. No entanto, quando havia uma discrepância, houve maior oscilação por parte dos indivíduos.

Por fim, quanto às demandas cognitivas, quando a informação visual e linguística são compatíveis, a integração entre as duas modalidades é facilitada, o que corrobora o trabalho de Rodrigues & Neto (2012).

EXPERIMENTO 2 - EXPERIMENTO DE RASTREAMENTO OCULAR

Apresentam-se nesta seção resultados preliminares desse experimento, com análise de dados oculares de 12 participantes. Como informado anteriormente, a pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento. No presente artigo, serão considerados dados relativos a duas grandes áreas de interesse: área referente à informação linguística (FRASE) e área referente à informação visual (GRÁFICO). Nessa análise serão reportados resultados referentes ao número de fixações em cada área e ao tempo total de duração das mesmas.

As **variáveis independentes** foram:

1. Congruência – no intuito de averiguar a relação existente entre a informação linguística e visual (congruência x incongruência);
2. Correção – com o propósito de verificar a correção das informações visuais em relação às informações linguísticas (correção x incorreção).

As **variáveis dependentes** são apresentadas, a seguir:

1. Número de fixações;

2. Tempo de duração.

Design

Foi utilizado um design 2 x 2, existindo 4 (quatro) condições experimentais (as mesmas utilizadas no experimento 1).

Participantes

O experimento foi aplicado a doze alunos de graduação em Engenharia de uma universidade particular localizada na zona sul do estado do Rio de Janeiro.

Material

Foram construídos 24 pares sentença/gráfico, sendo seis por condição, com a utilização de 24 distratores, sendo doze formados por gráficos de coluna e doze compostos por gráficos de pizza. Além desses, foram criados três pares de estímulo para fins de treinamento. As sentenças junto com os assim como os gráficos foram dispostos em slides (formato ppt). A fim de facilitar a captura dos dados do rastreamento ocular no âmbito das sentenças, foi utilizada fonte garamond 40. No âmbito dos gráficos, procurou-se colocar apenas de três a cinco elementos nos eixos x e y. Para melhor visualização desses estímulos especificamente, os slides em *power point* foram salvos no formato jpeg para, posteriormente, serem inseridos no *eye tracker*.

Aparato

Neste experimento foi utilizado o *eye tracker* modelo Tobii TX-300, com resolução temporal de 3ms, acoplado a uma tela de 1920 x 1080 px, e o programa Tobii Studio, por meio do qual os estímulos foram apresentados. Este software também é responsável pelo processo de calibração, coleta e análise preliminar dos dados obtidos.

Procedimentos

Os participantes foram testados de forma individual no LAPAL- Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem. Os voluntários foram informados de que iriam participar de uma atividade de leitura e que informações sobre a movimentação do seu olhar seriam coletadas por meio de um equipamento de rastreamento ocular. Para iniciar o experimento, os participantes realizaram uma etapa de calibração. Em seguida, os participantes eram orientados, pelo experimentador, acerca da tarefa a ser realizada, chamando atenção para o cuidado na leitura das instruções da atividade. A sessão foi iniciada com o participante lendo as instruções do experimento e fazendo o treino composto por três itens. Passada a fase de treinamento, o experimento teve início efetivamente. Os voluntários olhavam para os slides compostos de sentenças e gráficos e falavam em voz alta se a informação apresentada no formato linguístico era a mesma apresentada no formato visual, dizendo SIM ou NÃO. Suas respostas foram gravadas pelo programa. A duração de cada sessão experimental foi de um pouco mais de quinze minutos.

Resultados e Discussão

Os dados referentes ao número de fixações e ao tempo total de duração da fixações nas áreas FRASE e GRÁFICO foram submetidos a uma análise de variância ANOVA (2 within subject factors).

Para **a área do gráfico**, observou-se um efeito principal da variável correção para os dois parâmetros considerados: $F(1,11) = 24,4$ $p<0,000439$, para número de fixações, e $F(1,11)$

= 62,8 p<0,000007, para tempo total de duração das fixações. Não houve efeito principal da variável congruência nem tampouco efeito de interação entre as variáveis congruência e correção.

Os gráficos a seguir apresentam os resultados obtidos para cada condição experimental e também os resultados relativos à variável correção tomada isoladamente.

Gráfico 6: Média do número de fixações na área do Gráfico por condição experimental.

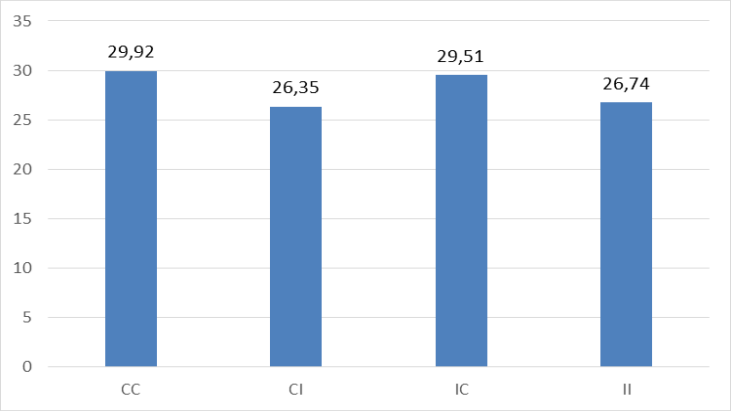


Gráfico 7: Média do número total de fixações na área do Gráfico em função da variável correção.

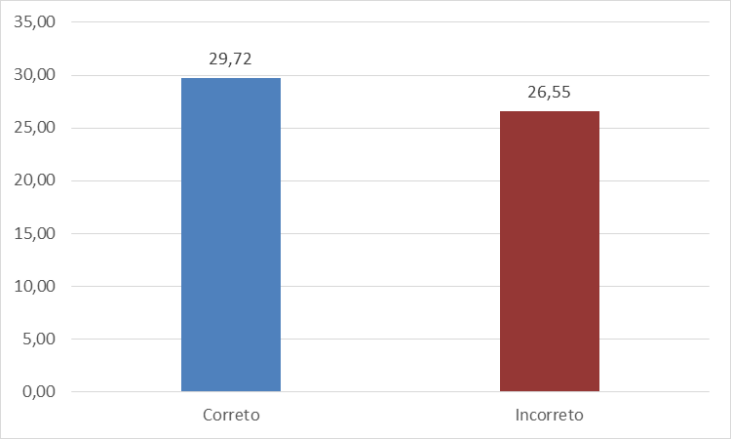


Gráfico 8: Média do tempo total de fixações na área do Gráfico por condição experimental.

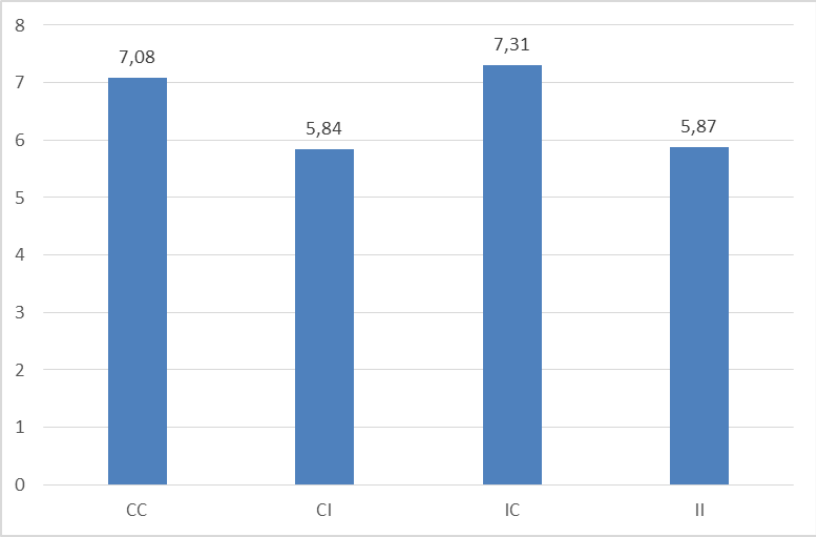
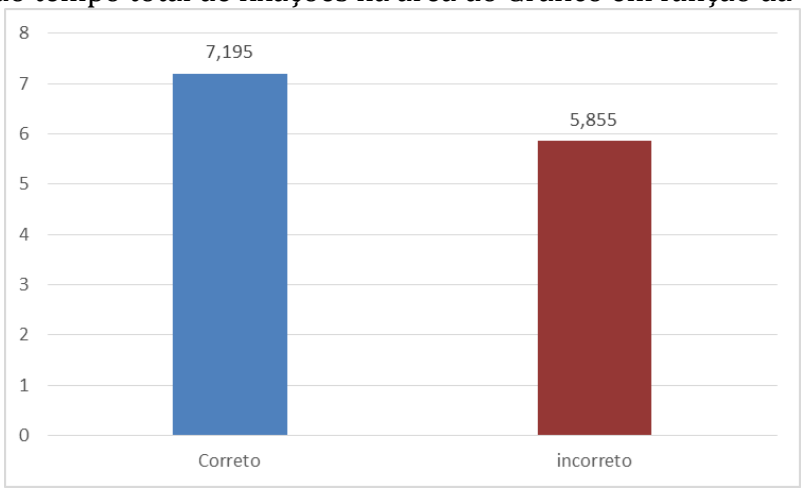


Gráfico 9: Média do tempo total de fixações na área do Gráfico em função da variável correção.



Como se pode observar, os participantes apresentaram menor número de fixações na área do gráfico nas condições incorretas do que na corretas. O mesmo padrão se verificou para o tempo total de fixações. Embora seja um resultado preliminar, com apenas doze participantes, os dados obtidos sugerem que os participantes não têm dificuldades de verificar a incorreção. Por outro lado, no caso da correção, é possível que o maior número de fixações e o tempo maior de fixação na área do gráfico estejam relacionados a uma tentativa de identificação de algum elemento que não encontre correspondência com o que está expresso na frase. O participante parece querer se certificar de que de fato o gráfico apresenta apenas informações que expressem corretamente o conteúdo da frase.

Em relação à **área da frase**, da mesma forma como ocorreu com a área do gráfico, foi verificado apenas efeito significativo da variável correção tomada isoladamente. Assim como para a área do gráfico, também foram analisados o número total de fixações e o tempo total de duração das fixações. Os resultados foram os seguintes: $F(1,11) = 35,6$ $p<0,000093$, para número total de fixações, e $F(1,11) = 78,6$ $p<0,000002$, para tempo total de duração das fixações na área examinada. Cumpre observar que, como as frases apresentavam variação relativa ao número de palavras, foi necessário fazer um cálculo considerando o número de caracteres por frase. Os gráficos relativos às condições experimentais e à variável correção são apresentados a seguir:

Gráfico 10: Média do número total de fixações p/caracter na área da Frase por condição experimental.

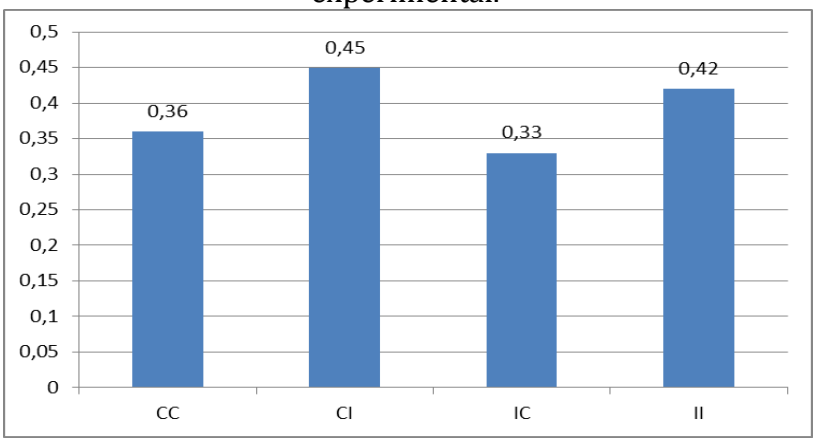


Gráfico 11: Média do número total de fixações p/caracter na área da Frase em função da variável correção

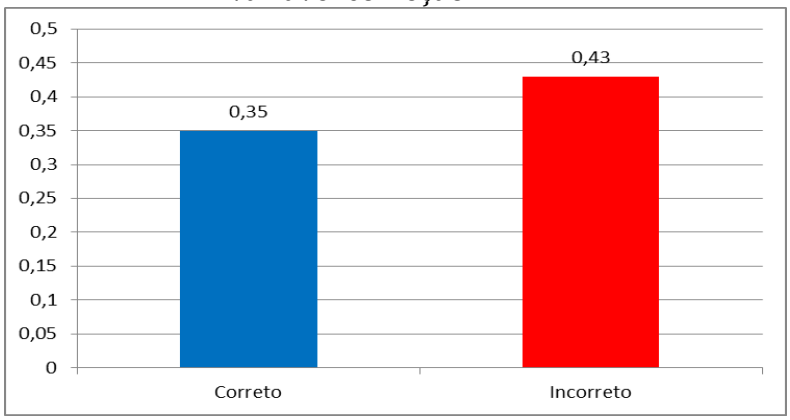


Gráfico 12: Média do tempo total de fixações p/caracter na área da Frase por condição experimental.

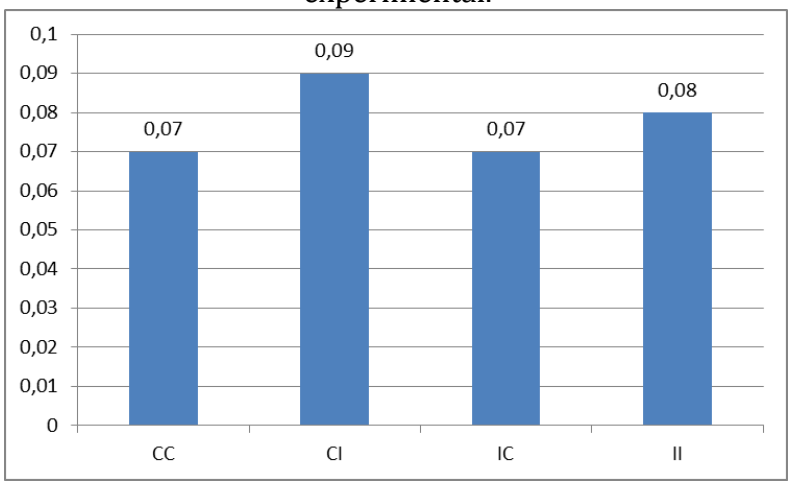
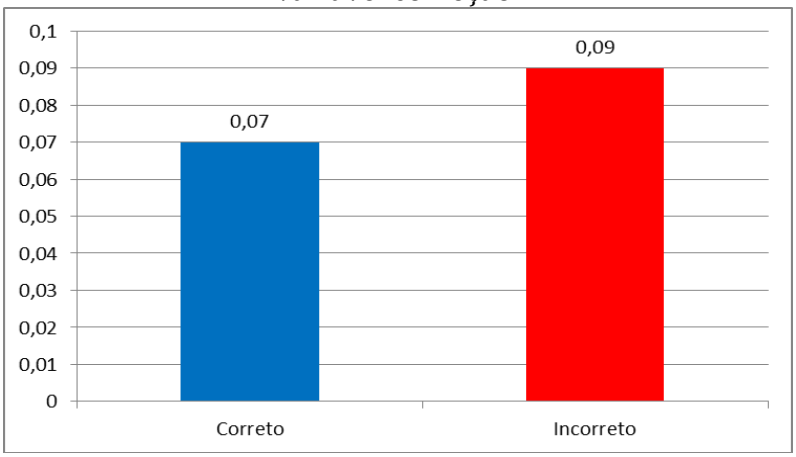


Gráfico 13: Média do tempo total de fixações p/caracter na área da Frase em função da variável correção.



Os resultados relativos à área da Frase são opostos ao verificado para a área do Gráfico. Nas frases, o maior número de fixações e o maior tempo de observação foram obtidos nas condições incorretas. No caso do número de fixações, o resultado obtido sugere que os participantes sentiram necessidade de reler mais vezes a sentença na condição incorreta – possivelmente num movimento de comparação do gráfico e da frase. Essa ideia é corroborada pela análise do tempo total de duração das fixações. Uma análise da trajetória do olhar frase-gráfico a ser realizada na próxima etapa da pesquisa poderá vir a trazer mais elementos para

esta discussão. Espera-se com essa análise futura verificar exatamente qual o percurso seguido pelo olhar do participante durante o tempo de leitura da frase e observação do gráfico. Um exame inicial, realizado para alguns participantes, indica que há uma tendência destes participantes de primeiro ler a frase completa e, então, passar à observação do gráfico – o que pode ser função da própria tarefa experimental. Nota-se também que a trajetória do olhar frase-gráfico parece ser mais intensa nas condições incorretas do que nas condições corretas. Esses dados, no entanto, ainda carecem de investigação mais detalhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas de caráter experimental que conjugam técnicas experimentais distintas, em particular dados relativos a rastreamento ocular, podem ser bastante informativas sobre os processos e demandas cognitivas envolvidas na leitura de textos multimodais, podendo contribuir para diversas áreas, dentre as quais, a do letramento estatístico.

Embora muito presentes em textos científicos destinados a alunos dos cursos de Engenharia, ainda são poucos os trabalhos que tratam do processo de compreensão/interpretação de gráficos quando inseridos neste contexto. Acredita-se que com o estudo de tal processo à luz da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística, seja possível, primeiramente, entender o que ocorre com os alunos quando da leitura desses materiais, suas dificuldades e eventuais aspectos que possam potencializar/dificultar a compreensão.

Cumpre ressaltar que este entendimento é de grande valia para o âmbito educacional/acadêmico tendo em vista as implicações pedagógicas que pode proporcionar, uma vez que, com base nos resultados obtidos, será possível refletir sobre a necessidade de abordagens pedagógicas mais eficazes para fins de otimização da aprendizagem de gráficos por parte desses alunos especificamente. Ademais, o entendimento de como ocorre o processo de leitura e compreensão desses elementos contribui para uma maior conscientização por parte dos professores no tocante ao desenvolvimento de materiais didáticos mais apropriados e eficientes para o ensino de gráficos em quaisquer segmentos, seja na matemática ou em outras disciplinas.

REFERÊNCIAS

ACARTURK, C. **Multimodal comprehension of graph, text constellations:** aninformation processing perspective. Tese (Doutorado) – Fakultat furMathematik, Informatik und Naturwissenschaften der Universitat Hamburg, 2009.

CAMPOS, T.; CARVALHO, L. M. T. L.; MONTEIRO, C. E. F. Aspectos visuais econceituais nas interpretações de gráficos de linhas por estudantes. **Bolema. Boletim de Educação Matemática** (UNESP, Rio Claro, Impresso), v. 24, p. 700-721, 2011.

CAZORLA, I. M. **A relação entre a habilidade viso-pictórica e o domínio de conceitos estatísticos na leitura de gráficos***.* 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

HABEL, C.; ACARTURK, C. Eye-tracking evidence for multimodal language-graphics comprehension: the role of integrated conceptual representations. In: NAVARRETTA, C. et al. (Ed.). **Proceedings of the NODALIDA 2009 Worshop**, v. 6, p. 9-14, 2009.

RODRIGUES, E. dos S.; NETO, J. **Interface linguagem/visão e a leitura de gráficos.** Trabalho apresentado no VII JEL, UERJ, 2012.

SOUZA, J. A. de C. de. **O infográfico e a divulgação cientifica midiática (DCM):** (entre) texto e discurso. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

NÃO SÓ DE VERBO *TO BE* SOBREVIVE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: A IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID-INGLÊS EM DUAS ESCOLAS DO VALE DO JEQUITINHONHA[3]

Valdeni da Silva REIS
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Isabel Cristina Otone de ÁVILA
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Julien Valéry de Melo ARAÚJO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Ana Maria Santos ROCHA
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Renan Felipe dos Santos FERNANDES
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Guilherme Fonseca PAULA
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Iza Carla PEREIRA
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Lara do Nascimento GÓES
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Sueli Alves Oliveira LIMA
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Suely Aparecida DIAS
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Marina Lopes Rocha dos REIS
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

RESUMO: O presente trabalho objetiva apresentar, analisar e discutir ações desenvolvidas em duas escolas estaduais das cidades de Diamantina e Gouveia/MG, participantes do subprojeto PIBID-Inglês "Não só de verbo *to be* (sobre)vive o ensino da língua inglesa". Estaremos, portanto, centrados na apresentação, análise e resultados de ações iniciais implementadas nas aulas de língua inglesa a partir da atuação do projeto nas referidas escolas. Para tanto, será analisado o processo de elaboração, implementação de cada ação desenvolvida nas escolas, bem como os resultados aí alcançados. A investigação está apoiada em construtos da pesquisação-colaborativa e em princípios e procedimentos da análise de discurso. Análises preliminares nos indicam uma produtiva receptividade de ações que promovam avanços no ensino-aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas brasileiras.
PALAVRAS-CHAVE: PIBID; formação inicial e continuada; professor de LI.

[3] Trabalho desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil.

ABSTRACT: This study aims to present, analyze and discuss actions developed in two public schools in the cities of Diamantina and Gouveia / MG, participants of the subproject PIBID-English 'The teaching of English Language shall not live by verb to be only'. Therefore, this study will be focused on the presentation, analysis and results of some initial activities implemented in the English language lessons through the presence of the project in the schools. In order to do so, the process of developing and implementing each action as well as its results will be analyzed. The research is conducted by the collaborative action-research constructs and the principles of discourse analysis. Preliminary analysis indicates a productive receptivity of the actions that promote advances in the teaching and learning of English in Brazilian public schools.
KEYWORDS: PIBID; initial and continuing education; English teacher.

INTRODUÇÃO

O ensino do inglês com língua estrangeira (ILE) no Brasil está relacionado às questões tanto linguísticas quanto políticas (LEFFA, 2001). No que se referem aos aspectos linguísticos dos programas de formação, há expectativas de que o professor de ILE seja competente o bastante para promover em seus alunos a formação de um novo e complexo sistema linguístico, para que eles sejam capazes de fazer uso da LE tomando a palavra estrangeira da forma que lhes aprouver. No que diz respeito aos aspectos políticos, há uma expectativa de que os professores sejam críticos o bastante para perceber e mobilizar as relações de poder embutidas nas relações entre falantes de inglês de diferentes partes do mundo.

Do mesmo modo, os aspectos políticos ligados à formação do professor de ILE estão intimamente ligados às leis-decretos que regulam a formação desse professor aqui no Brasil. Nesse sentido, em 2002 o 'Conselho Nacional da Educação' publicou o Documento Número 1, que estabelece as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professor da Educação Básica"; bem como o Número 2, dirigido ao ensino superior.

O documento número 2 indica enfaticamente a integração de conteúdos básicos e específicos da formação do professor de LE. Em outras palavras, o documento indica que o currículo deve integrar conteúdos específicos relacionados à formação de professor de LE, como elementos linguísticos, com matérias pedagógicas ligadas diretamente à prática de ensino.

Uma das mais impactantes contribuições das 'Diretrizes Curriculares Nacionais' está, a nosso ver, na ênfase dada no documento à recomendação de projetos que propõem a integração da escola regular com as universidades. Assim, o documento defende a criação de projetos inovadores a serem desenvolvidos por membros das universidades em parceria com as escolas regulares brasileiras, para o desenvolvimento de pesquisa e para o fomento da educação inicial e continuada.

Nesta direção, surge o que consideramos ser uma das mais promissoras propostas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*CAPES*) / Ministério da Educação, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). O programa integra educação básica e universidades brasileiras, promovendo a inserção dos graduando no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola, caracterizando aí, um processo de formação inicial e continuada.

Iniciado em março de 2014, o PIBID/Inglês da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri intitulado "Não só de verbo *to be* (sobre)vive o ensino da língua inglesa", foi formulado exatamente sob o desejo de desenvolver ações focadas em um trabalho colaborativo. Tal trabalho envolve de forma ativa, formação inicial e continuada do professor de língua inglesa, contribuindo diretamente para a melhoria e reestruturação do processo de

ensino-aprendizagem em escolas regulares, tido, comumente, como infrutífero ou paralisado na imagem de um ensino circular do verbo "*to be*".

O presente trabalho objetiva apresentar, analisar e discutir ações desenvolvidas em duas escolas estaduais das cidades de Diamantina e Gouveia/MG, participantes do subprojeto PIBID-Inglês. Estaremos, portanto, centrados na apresentação, análise e resultados de ações iniciais implementadas nas aulas de língua inglesa, a partir da atuação do projeto nas referidas escolas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não como mero instrumento, por questões mercadológicas ou pela inegável influencia e necessidades oriundas da globalização, a língua inglesa deve ser ensinada, aprendida, vista e vivida como elemento poderoso na forma como o sujeito se constitui e se diz no mundo.

Na contramão de sua importância, o ensino da língua inglesa, na grande maioria de nossas escolas brasileiras, é constantemente rotulado como algo ineficiente, desinteressante e repetitivo (BATISTA; PORTO, 2005). Há, portanto, a imagem de que na escola regular, não se aprende a língua inglesa de fato.

Assim, apesar do contato com a língua inglesa durante vários anos de ensino fundamental e médio, o que resta ao aluno ao final de sua formação, não é uma língua por meio da qual ele se posicione no mundo, mas sim a visão de uma língua fragmentada, cuja estrutura gramatical foi congelada em estruturas como as do verbo *to be*. A nosso ver, há uma insistência em fragmentos de um mesmo, por nós denominado Efeito de Suspensão, sendo este,

> O embate, nem sempre consciente, nunca bem-sucedido, do sujeito com o tempo, na tentativa de controle, perturbada pela memória. O tempo sempre vence e a curiosa relação entre sujeitos, memória e conteúdo, em suas posições discursivas, denuncia o retorno infindável ao mesmo, fragmentado, menor. Desse modo, tempo passa, o conteúdo estagna [...]. (REIS, 2011a, p. 54-55).

Sabemos que professores de LE se veem, muitas vezes, isolados em suas escolas, paralisados em suas dificuldades cotidianas referentes à sua prática, possuindo, no entanto, um diploma, que legitima, sem, necessariamente, qualificar ou garantir o sucesso de seu fazer. Diante deste fato, as ações colaborativas do projeto investem no modo como o professor de inglês estabelece a instrução formal (LONG; ROBINSON, 1998; SCHIMIDT, 2001; ELLIS, 1994; MELLO; DUTRA, 2000; KUMARAVADIVELU, 2003; GONTIJO, 2004) em sua sala de aula, responsabilizando-se (JONAS [1979] 2006) por seu fazer, desestabilizando esse Efeito de Suspensão rumo a uma prática mais eficiente e mobilizadora.

Gimenez e Cristóvão (2004) apontam a existência de maciças paredes que separam aqueles que têm acesso a uma educação de qualidade, daqueles que não têm, evidenciando a desigualdade social que marca nossa sociedade. Segundo as autoras, essas paredes podem e devem ser derrubadas por meio de ações sólidas dentro dos cursos de formação de professores. As ações realizadas visam sempre promover necessário diálogo e reflexão entre teoria e prática na medida em que possibilita que a experiências vivenciadas na sala de aula pelos bolsistas, supervisores/professores e seus alunos, ganhem ressonância a partir das teorias em torno da linguística aplicada.

Buscamos, assim, provocar a integração dos aspectos teóricos e práticos da formação do professor de língua inglesa na perspectiva da práxis (GIMENEZ, 2010; IBIAPINA; MAGALHAES, 2009). Com isso, rompemos qualquer distância ou sobreposição entre teoria e prática, e entre a universidade e a educação básica brasileira, investindo em novas possibilidades para um ensino da língua inglesa mais significativo (PAIVA; FIGUEIREDO, 2005). Estamos, assim, focados, em três eixos principais, a saber, 1. Processos de formação

inicial e continuada de professores da língua inglesa de forma colaborativa entre alunos da graduação, professores experientes (supervisores) e a coordenadora do projeto; 2. Processos identitários do professor em formação inicial e continuada por meio da investigação do modo como sua prática é constituída (representações) e pode ser reestruturada; 3. Na observação, análise e intervenção da instrução formal gerenciada nos limites da sala de aula; culminando na elaboração de materiais didáticos e projetos educacionais.

Por fim, os envolvidos no projeto são continuamente encorajados a desenvolver narrativas para gerar uma compreensão mais bem elaborada de suas ações e do modo como se constituem em tais ações. As narrativas auxiliam no desenvolvimento da prática e da responsabilidade no processo contínuo de transformação e compreensão das experiências referentes ao ensino-aprendizagem da língua inglesa (BENSON; NUNAN, 2004; SWAIN; MICCOLI, 1994; BARCELOS, 2006). Compreender o modo como o processo de aprendizagem é constituindo, definindo o fazer pedagógico do professor é elemento importante para apreendermos as representações que podem paralisar as ações desse professor, bem como redirecioná-las.

METODOLOGIA

Os participantes do projeto se encontram sistematicamente para debater/conversar sobre os textos pertinentes ao ensino de Inglês em escolas públicas. Os bolsistas ID, supervisionados pelos professores e coordenados por uma professora do ensino superior, desenvolvem atividades nas escolas participantes também sistematicamente. Cada atividade é fomentada a partir de nossas reuniões e experiências nas escolas. Deste modo, teoria e prática se misturam e se complementam.

O subprojeto é conduzido dentro dos princípios da pesquisa-ação colaborativa (SAGOR, 1993), uma vez que o grupo de professoras de inglês, graduandos e coordenação, trabalham juntos em todos os passos da investigação. Resumidamente, definimos o termo *pesquisa-ação* como a busca de uma compreensão mais elaborada sobre a prática do professor e / ou de solução de problemas previamente identificados.

Nosso estudo é de base qualitativa e interpretativista segundo a natureza de seus dados. Partindo da concepção e princípios de uma pesquisa educacional emancipatória (ALMEIDA FILHO, 1999; TELLES, 2002), que busca, no desenvolvimento das ações, trilhar um caminho de orientação, reflexão e discussão juntamente com os envolvidos no ensino-aprendizagem, tendo-os como agentes na construção do conhecimento sobre o espaço pedagógico no qual estão inseridos e atuantes.

O presente estudo apresenta alguns elementos do processo de elaboração e implementação de ações desenvolvidas nas escolas, bem como alguns resultados já alcançados.

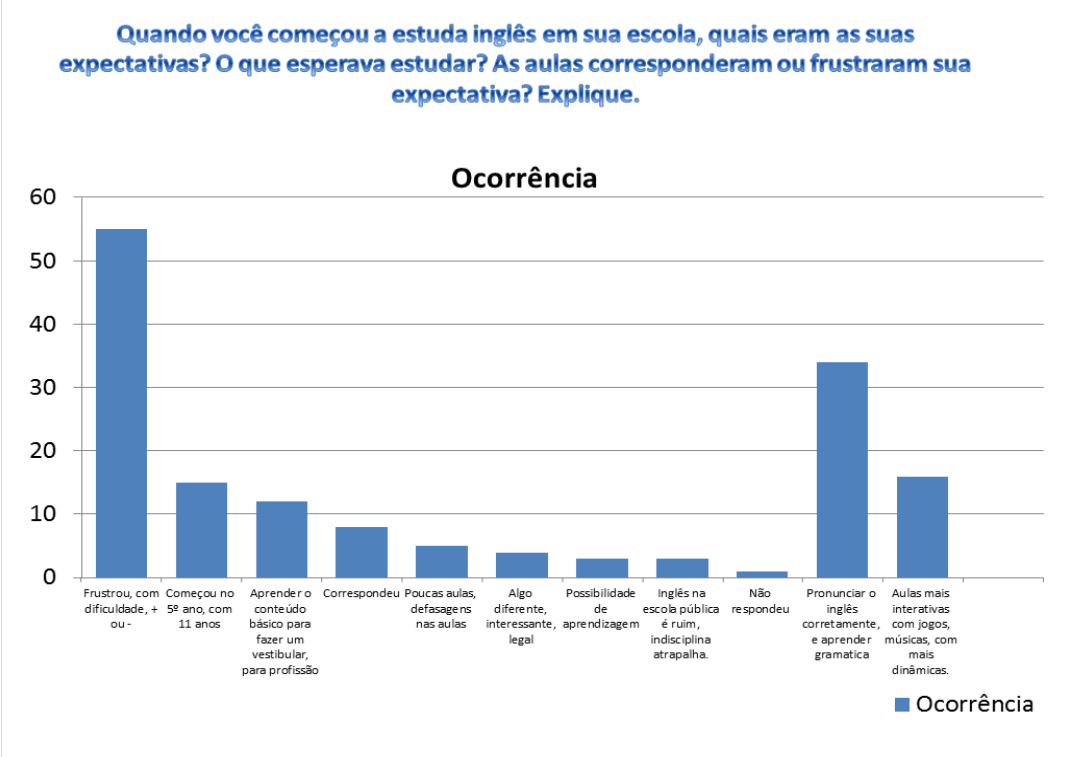
ANÁLISE DAS AÇÕES

O subprojeto do PIBID-Letras/Inglês “Não só de verbo *to be* (sobre)vive o ensino de língua inglesa” iniciou suas atividades em março/2014, com reuniões semanais para debater/conversar sobre os textos pertinentes ao ensino de Inglês em escolas públicas.

Atuando na Escola Estadual Professora Isabel Motta em Diamantina/MG e na Escola Estadual Joviano de *Aguiar* em Gouveia/MG, as primeiras atividades realizadas foram a observação em sala de aula feita pelos bolsistas e a realização de questionários sobre as expectativas das professoras e dos alunos das duas escolas. Vejamos, a seguir, narrativas de alguns bolsistas ID sobre tal experiência, bem como gráfico realizado a partir de algumas respostas dos questionários respondidos pelos alunos das escolas públicas.

1.
No dia quatorze de março de 2014 eu, I estive na Escola Izabel Motta como uma primeira visita para dar início às atividades do Pibid. Eu permaneci naquela escola por apenas dois horários, nas turmas do 2º e 3º ano científico. Foi uma breve visita apenas para uma pequena observação. Eu pude perceber em específico na turma do segundo ano B uma falta de compromisso com a professora, que estava ministrando as aulas segundo o livro didático, o qual poucos alunos tiveram o compromisso de levar. As salas são um pouco cheias, facilitando o barulho exagerado das conversas, pois as carteiras têm que ficar bem próximas. Existem muitos alunos interessados e participativos que incentivam a professora a continuar ensinando o conteúdo. (IZ).

Gráfico 1



Ao ser colocado na realidade da sala de aula, ainda durante sua formação, o aluno ID tem a oportunidade de fortalecer ou repensar sua escolha, bem como possibilidades de intervir em realidades infrutíferas.

A partir da análise dos questionários, pensamos em atividades focadas não apenas na necessidade das professoras, mas também no desejo dos alunos. Muitos dos alunos entraram no ensino fundamental II ávidos pelo estudo da língua inglesa, acreditando que em um futuro breve seriam capazes de se comunicar na língua inglesa de forma fluente, conforme apontado no Gráfico 1. Os resultados da análise dos questionários nos fizeram refletir sobre as possíveis causas de tal frustração dos alunos, problemas atuais em suas aulas e aquilo que eles realmente gostariam de aprender neste espaço. Pudemos, assim, procurar formas de trilhar caminhos distintos dos convencionais (ANDERSON-LEVITT, 2006), ao nos aproximar da realidade, necessidades e desejos dos alunos e professoras das escolas parceiras, no intuito de provocar transformações frutíferas.

No livro "Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares" (LIMA, 2011), encontramos uma narrativa que faz muitos estudantes de escolas públicas se identificarem: "Meu primeiro contato com a língua inglesa aconteceu na 5° série. Para mim e para a maioria dos meus colegas, a ideia de aprender inglês era fantástica" (p.13). A realidade encontrada na sala de aula pelo aluno confronta as imagens do encontro com a LI que ele tinha em mente. Após algum tempo de reincidente frustração, o aluno, assim como apontado na narrativa (LIMA, 2011), entende que o desejo de falar a LI pode não se

concretizar na escola: "'quem sabe no próximo ano?' pensava eu a cada série que passava, mas a empolgação foi sendo destruída" (p. 13).

Com a elaboração e análise conjunta dos questionários no início do ano, apoiados a leituras e discussões, identificamos ações que nos pareciam mais pertinentes de serem executadas nas escolas. Percebemos que realmente havia interesse no estudo da língua, muitas vezes não de maneira estrutural como no livro, mas com dinâmicas, músicas, conversas com estrangeiros, entre outros.

Outro aspecto interessante das ações no projeto foi a possibilidade de analisarmos documentos oficiais da educação tais como PCNs, LDBs, CBCs e OCEM, e através do discurso que trazem, procurar entender melhor a identidade do professor de LE, suas demandas e conflitos, além de problematizar o que os documentos pregam em relação à realidade na escola pública. Vejamos, abaixo, o relato de uma das professoras sobre o tema:

> 2.
> Foi também proposto para um dos encontros a leitura e análise dos documentos oficiais da educação que tratam sobre o ensino da LE. Isto levou a uma análise mais crítica sobre o conteúdo deles que gerou frustração. Às vezes, o discurso presente nos documentos não demonstra a crença naquilo que prega por parte de quem os elabora, é preciso pensar que a solução de problemas que envolvem o ensino da LI, nas escolas públicas não pode estar apenas nas mãos do professor. E ao citar o professor, é necessário analisar, a partir da visão do mesmo, como todas essas propostas documentais têm entrado nas salas de aula. (J).

Um constante desafio vivenciado pelo professor de escolas regulares é a lida surpreendente com adolescentes. A leitura e discussão do texto "Getting Teens to Really Work in Class" (GENTILE; ORUÉ, 2012), ofereceu-nos a oportunidade de refletir sobre caminhos que podem ser trilhados em busca de uma aprendizagem mais interessante e envolvente. As autoras deixam claro que trabalhar com adolescentes não é tarefa fácil, uma vez que, nessa idade, eles passam por muitas mudanças físicas e cognitivas que se manifestam também em nossas salas de aula (GENTILE; ORUÉ, 2012). E é aí que surge o desafio de ensinar, tendo como resultado uma aprendizagem efetiva.

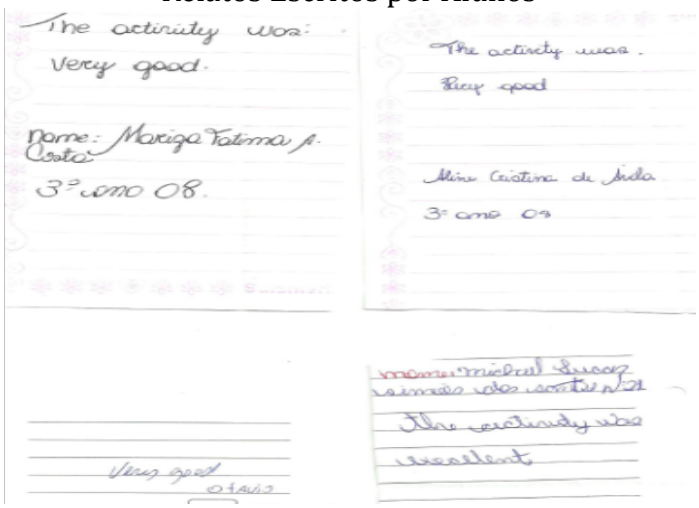
São inúmeras as tentativas de ensinar, mas nem todas bem sucedidas. Talvez a explicação esteja nessas mudanças que nosso público adolescente enfrenta. Gentile e Orué (2012) descrevem, então, atividades e técnicas para que adolescentes aprendam inglês, e para que seu professor assuma papel de facilitador, promovendo integração e aprendizagem da língua.

Começamos, assim, o desenvolvimento de oficinas cujas atividades tinham como foco estimular a aprendizagem da LI dos alunos adolescentes. Após o desenvolvimento e comentários das atividades durante as reuniões entre professoras, bolsistas ID e coordenadora, as atividades eram desenvolvidas nas escolas. Vejamos o relato da professora I abaixo:

> 3.
> Tudo começou, quando os graduandos apresentaram, em uma turma de 3º ano do EM, a atividade "Picking Something", que foi realizada com os alunos divididos em dois grupos, e cada aluno pegava, obtendo pontos para o seu grupo, objetos dispostos sobre a mesa, à medida em que eram pronunciados e descritos pelos graduandos, Pibidianos. Descrições feitas na Língua Inglesa, é claro. Esta atividade foi realizada depois, em outra turma de 3º ano e os alunos avaliaram a atividade de forma positiva. O interesse dos alunos pela atividade relatada serviu de estímulo para, em outro momento, pensarmos na elaboração de um projeto que desse ênfase à cultura (...). (I)

O sucesso e impasses de cada atividade, amparada por bases teóricas nos leva a (re) pensar, (re) planejar e tentar encontrar novos caminhos para ensinar inglês de uma forma cada vez mais significativa, desafiadora e transformadora. Vejamos, abaixo, alguns relatos escritos por alunos:

Relatos Escritos por Alunos



Atualmente, o projeto procura definir possibilidades de ensinar a LI via cultura. Vejamos, por fim, os relatos escritos pelas professoras-supervisoras PIBID:

> 4.
> Orientei o grupo, sugerindo que fizéssemos apresentações culturais dentro da escola em um "Literary tea". E a seguir, com sugestões do grupo, elaboramos o projeto, cujo nome passou a ser "Tea party", que contou também com sugestões da americana Emma. O projeto foi apresentado a todo o grupo do PIBID Letras/Inglês, contando com apreciação e sugestões de todos e depois apresentado, na Escola Estadual Joviano de Aguiar, no dia 16 de julho de 2014. Nesta oportunidade, a americana Emma esteve com os alunos que atualmente estão desenvolvendo o projeto "Tea party". Houve ótima repercussão entre todos os alunos presentes no momento da apresentação. Agora, as atividades estão em execução para apresentação em 31/10/2014. Os alunos Pibidianos estão desenvolvendo atividades com música, poemas, teatro, livro e gastronomia, incluídas no projeto. As atividades planejadas por mim, para desenvolvimento durante as aulas, estão de acordo com o que será apresentado fora da sala de aula: leituras e produção de textos, como um outro final para o conto "Beauty and the Beast", que foi lido, ouvido e assistido em vídeo book; e também música, com atividade de produção de poemas. (I).
>
> 5.
> Ponto crucial também está sendo a abordagem cultural na aula de LI. É um "stop" diante ao planejamento diário das aulas, voltando os olhares para o grande leque aberto por este tema. Isto está me rondando o tempo todo, em cada tópico de aula que planejo, tanto com gêneros textuais como em conhecimentos sistêmicos da LI. É preciso atentar-se a esta questão sempre. (J).

Por meio dos relatos, podemos perceber que as aulas de LI estão ganhando um novo fôlego na prática das professoras envolvidas e dos futuros professores, bolsistas ID. Os envolvidos são convocados a um trabalho desafiador, mas gratificantes, pois faz sentido e causa transformações.

A aplicação dos questionários nos permitiu ouvir aquilo que é do desejo do aluno nesta caminhada. Os resultados, amparados por questões teóricas e partindo do conteúdo que precisa ser ensinado pelas professoras, guiam nossas ações, que continuam a ser avaliadas e redirecionadas sistematicamente. Vivenciamos a cada ação, a necessidade de sermos todos, professores e alunos, inquietos aprendizes, inseridos em nossa própria cultura e na cultura do outro, que absorvemos ao nos aventurar a ensinar-aprender a LI. Podemos defender, por fim, que língua, cultura e constituição subjetiva não se dissociam ao pensarmos na aprendizagem que não pode ser simplesmente eternizada em fragmentos de um mero verbo *to be*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar a discussão aqui apresentada, reforçamos que nunca houve, nem haverá receitas capazes de garantir o sucesso e transformação das aulas de inglês ensinadas em inúmeras escolas brasileiras. Entendemos e não ignoramos as dificuldades que os professores encontram em sua lida, muitas vezes solitária. Contudo, o que queremos defender é que programas como o PIBID podem ser capazes de reacender a primeira atração do sujeito pela aprendizagem da LI, frustrada a partir do encontro eterno e circular com o verbo *to be*, ou coisa que o valha.

Uma saída seria a responsabilização por sua escolha profissional, por aquilo que pode dar certo e por aquilo que precisa ser reformulado. A responsabilização é, então, aqui vista,

> Como ato de se assumir, ou assumir sua condição, procurando compreender sua ação, sucessos e frustrações a despeito de todas as adversidades que "conspiram" contra esse fazer. Desse modo, a partir da responsabilização, o professor, a despeito de todas as dificuldades existentes, se torna responsável por aquilo que se dispõe a fazer em sua prática pedagógica. (REIS, 2011b, p. 505).

É sabendo da inexistência de receitas, mas firmes de que é possível transformar realidades a partir do momento em que nos responsabilizamos por nossa posição no mundo, como professor em serviço, como futuro professor, ou como aluno que imagina ser possível aprender inglês na escola pública, até ser provado o contrário.

Nosso desejo é que nosso trabalho no/com o PIBID resulte sempre em inspiração para elaborar, experimentar, desenvolver as atividades com os alunos nas escolas, contribuindo com a formação e história de todos envolvidos. Acreditamos que este é o primeiro passo para que continuemos a aprender.

Assim, seguimos envolvidos na missão de ensinar e aprender. Continuamos a lidar com os desafios, com as diferenças, as agitações, os anseios, as dúvidas e mobilizados (e desafiados) pela certeza de que o ensino de inglês jamais (sobre)viverá somente de verbo "to be". Defendemos, com isso, a necessidade de conjugarmos tantos outros verbos que aprende(re)mos a cada tentativa de fazermos melhor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____ (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes. 1999. p. 11-27.

ANDERSON-LEVITT, K. M. Ethnography. In: GREEN, J. et al. (Ed.). **Handbook of complementary methods in education research.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 279-295.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, p. 145-175, 2006.

BATISTA, M. L. W.; PORTO, M. A. R. Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: SANTANA, Givaldo et al. **Questões de Línguas Estrangeiras:** línguas estrangeiras em questão. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

BENSON, P.; NUNAN, D. A gramática e o vocabulário no ensino de Inglês: novas perspectivas. In: **Learners' stories:** difference and diversity in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

ELLIS, R. **Formal instruction and second language acquisition**. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford. 1994.

GIMENEZ, T. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. In: DALVEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L; SANTOS, L. (Org.). **Coleção Didática e prática de ensino:** convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 614-632.

GONTIJO, E. **A abordagem foco na forma na aquisição de vocabulário**. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Ed.). Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2004. p. 103-130.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa e colaboração: transformando contextos de produção de conhecimentos e formação de professores. **Revista Multidisciplinar FAP EPISTEME**, Parnaíba: Editora Sieart, v. 1, n. 1, p. 9-18, 2009.

JONAS, H. [1979] **O princípio responsabilidade:** ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RIO, 2006.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico, inglês como língua internacional e ensino: as marés do PIBID-Inglês da UFPR. In.: MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Experiências de Formação de professores de línguas e o PIBID:** contornos, cores e matizes. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 21-47.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. Yale University, 2003.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____ (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.** Pelotas: EDUCAT, 2001. v. 1. p. 333-355.

LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research and practice. In: DOUGHTY, K.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition.** Cambridge: Cambridge. 1998. p. 15-41.

PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188.

REIS, V. S. Identificação e relação entre Professor (LE) e formador em um projeto de educação continuada. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 1, n. 14, p. 503-522, jun. 2011b.

_____. **O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma unidade socioeducativa para adolescentes infratores.** 267p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011a.

SCHIMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. **Cognition and second language instruction.** Cambridge: Cambridge. 2001. p. 3-32.

SAGOR, R. How to conduct collaborative action research. **Alexandra: Virginia ASCD**. 1993.

SWAIN, M.; MICCOLI, L. Learning in a content-based, collaboratively structured course: the experience of an adult ESL learner. **TESL Canada Journal**, v. 12, n. 1, p. 15-28, 1994.

TELLES, J. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!" Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e ensino**, v. 5, n. 2, 2002.

NÃO SÓ DE VERBO *TO BE* SOBRE(VIVE) O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DAS EXPECTATIVAS E ANSEIOS DE DUAS PROFESSORAS E SEUS ALUNOS AO RECEBER O PIBID EM SUA SALA DE AULA[1]

Valdeni da Silva REIS
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Guilherme Fonseca PAULA
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Lara do Nascimento GÓES
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Sueli Alves Oliveira LIMA
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

RESUMO: O presente trabalho objetiva apresentar, analisar e discutir ações desenvolvidas em duas escolas estaduais nas cidades de Diamantina e Gouveia – MG, participantes do subprojeto PIBID – Inglês, intitulado "Não só de verbo *to be* (sobre)vive o ensino da língua inglesa". De modo mais específico, estaremos focados na análise das expectativas e anseios de duas professoras participantes do projeto, em relação às expectativas e anseios de seus alunos a partir da presença do projeto em seu cotidiano escolar. Para tanto, serão analisados questionários e relatos desenvolvidos pelos participantes na fase de implementação do subprojeto. A investigação está apoiada em construtos da pesquisa-colaborativa e em princípios e procedimentos da análise de discurso. Análises preliminares nos indicam uma produtiva receptividade de ações que promovam avanços no ensino-aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas brasileiras.
PALAVRAS-CHAVE: PIBID; expectativas professores e alunos; anseios professores e alunos; prática pedagógica.

ABSTRACT: The present study aims to present, analyze and discuss actions developed in two public schools in Diamantina and Gouveia – MG, participants of the subproject PIBID-Inglês (English): Não só de verbo to be (sobre)vive o ensino da língua inglesa ('The teaching of English Language shall not live by verb to be only'). Specifically, this paper is focused on the analysis of the expectations and anxieties of two public school teachers, as well as their students' expectations and anxieties after the implementation of the subproject in their daily routine at school. To do so, questionnaires and narratives written by the participants during the subproject implementation will be analyzed. The research is conducted under the collaborative action-research constructs and the principles of discourse analysis. Preliminary analysis indicates a productive receptivity of the actions that promote changes in the teaching and learning of English in the Brazilian public schools.
KEYWORDS: PIBID; expectations of teachers and students; anxieties of teachers and students; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

O ser humano é presenteado com o dom de evoluir. Isso significa que ele estará sempre se transformando e sendo transformado, tendo suas capacidades reinventadas no ambiente

[1] Trabalho desenvolvido com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil.

em que vive. Somos também dotados do poder revelador de refletir sobre nossa existência e ações e aí modificar realidades. O ato de ensinar é revestido, de modo todo singular, do poder-ação de transformar as realidades físicas e as realidades subjetivas, por seu poder de tocar o homem de forma singular e definitiva.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência CAPES/PIBID possibilita que graduandos sejam inseridos na realidade 'nua e crua' das escolas públicas brasileiras. Os professores de tal realidade, por outro lado, recebem a possibilidade de repensar e redirecionar sua prática, a partir de sua atuação como supervisores desses alunos e com a prática de seu coordenador, quem orienta leituras e ações a serem tomadas.

Iniciado em março de 2014, o PIBID/Inglês da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri intitulado "Não só de 'verbo *to be'* sobre(vive) o ensino da língua inglesa", foi formulado exatamente sob o desejo de desenvolver ações focadas em um trabalho colaborativo. Tal trabalho visa envolver formação inicial e continuada do professor de língua inglesa, contribuindo diretamente para a melhoria e reestruturação do processo de ensino-aprendizagem em escolas regulares, tido comumente como infrutífero ou paralisado em estruturas descontextualizadas como o famigerado "verbo *to be*".

O presente trabalho estará focado na análise das expectativas e anseios das professoras e de seus alunos participantes do projeto, a partir da presença do projeto em seu cotidiano escolar. Para tanto, serão analisados questionários e relatos desenvolvidos pelos participantes na fase de implementação do subprojeto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto que aqui apresentamos tem se proposto a romper com qualquer distância ou sobreposição entre teoria e prática, investindo em novas possibilidades para um ensino mais significativo (PAIVA; FIGUEIREDO, 2005) da língua inglesa em escolas públicas.

Gimenez e Cristóvão (2004) apontam a existência de maciças paredes, que separam aqueles que têm acesso a uma educação de qualidade, daqueles que não têm, evidenciando a desigualdade social que marca nossa sociedade. Segundo as autoras, essas paredes podem e devem ser derrubadas por meio de ações sólidas dentro dos cursos de formação de professores.

Ao receber o PIBID em sua sala de aula, o professor assume o desafio de repensar seu fazer ao passo em que contribui, como supervisor, para formação de futuros professores da língua inglesa, alunos da graduação.

O PIBID-Inglês está focado em processos colaborativos de formação inicial e continuada de professores da língua inglesa, entre graduandos, professores experientes (supervisores) e a coordenadora do projeto. Outro eixo do projeto está na abordagem de processos identitários do professor em formação inicial e continuada por meio da investigação do modo como sua prática é constituída (representações) e pode ser reestruturada. Por fim, o projeto desenvolve processos de observação, análise e intervenção de atividades desenvolvidas nos limites da sala de aula.

Percebemos, assim, que tanto o professor em serviço, quanto o aluno da graduação, tem a oportunidade de colocar-se ativo em suas circunstâncias e experiências para o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula, transformando-se, assim, em investigador de sua própria prática (DUTRA, 2004; MATEUS, 2002).

Sabemos que professores de inglês se veem, muitas vezes, isolados em suas escolas, paralisados em suas dificuldades cotidianas referentes à sua prática, possuindo, no entanto, um diploma, que legitima, sem, necessariamente, qualificar ou garantir o sucesso de seu fazer. Assim, a entrada de um projeto como o PIBID em sua realidade objetiva despertar reflexões,

ações e posicionamento capazes de fazer com que o professor movimente sua prática e reinvente aquilo que lhe constitui e que lhe fez decidir por esta profissão.

O PIBID dentro do contexto de uma escola pública, não apenas representa uma iniciação dos estudantes de graduação ao ambiente escolar, mas também uma oportunidade de os supervisores estarem em contato com as novas metodologias de ensino. Muitos destes professores não fazem uma educação continuada, muitas vezes por falta de tempo, dinheiro e também um incentivo da própria escola. Neste sentido, o projeto incentiva os professores-supervisores a continuar sua formação e investindo em novas e úteis possibilidades para sua prática.

Propomo-nos a seguir, a discutir brevemente as expectativas e anseios das professoras-supervisoras PIBID e de seus alunos a partir da entrada do projeto em seu cotidiano escolar.

METODOLOGIA, CONTEXTO E PARTICIPANTES

O subprojeto do PIBID, "Não só de verbo *to be* (sobre)vive o ensino de língua inglesa" de Letras/Inglês iniciou suas atividades em março/2014. Os bolsistas do subprojeto se encontram sistematicamente para debater/conversar sobre os textos pertinentes ao ensino de Inglês em escolas públicas, bem como para elaborar e apresentar oficinas e ideias de atividades a serem desenvolvidas nas escolas parceiras. O projeto atua em duas escolas estaduais, a saber, Escola Estadual Professora Isabel Motta (Diamantina/MG) e Escola Estadual Joviano de Aguiar (Gouveia/MG).

As primeiras atividades realizadas pelo subprojeto foi uma observação em sala de aula feita pelos bolsistas e a elaboração e aplicação de questionários sobre as expectativas das professoras e dos alunos das duas escolas. A partir da análise dos questionários, foram pensadas, em conjunto, atividades focadas, não apenas na necessidade das professoras em suas aulas, mas também no desejo dos alunos. A presente discussão estará, portanto, focada nos questionários dos alunos e nos relatos das professoras sobre a entrada do projeto em sua prática.

Nosso estudo é de base qualitativa e interpretativista segundo a natureza de seus dados. Partindo da concepção e princípios de uma pesquisa educacional emancipatória (ALMEIDA FILHO, 1999; TELLES, 2002), que busca, no desenvolvimento das ações, trilhar um caminho de orientação, reflexão e discussão juntamente com os envolvidos no ensino-aprendizagem, tendo-os como agentes na construção do conhecimento sobre o espaço pedagógico no qual estão inseridos e atuantes.

Trata-se, portanto, de um estudo que privilegia a "pesquisa-ação colaborativa" cujo processo pode ser compreendido como uma busca pela compreensão mais elaborada de perguntas e/ou problemas previamente identificados. A pesquisa-ação é um estudo conduzido por professores que desejam fazer algo para aprimorar sua própria prática.

Por fim, nosso estudo está focado na análise das ***ressonâncias discursivas***. Entendemos que há ressonância quando certas marcas linguísticas discursivas se repetem tendendo a construir um significado predominante (SERRANI-INFANTE, 2001).

ANÁLISE

Uma vez instaurada, a novidade tem a inclinação de fazer surgir expectativas e anseios nos sujeitos que a experimentam. As atividades do PIBID Letras-Inglês geraram expectativas positivas aos participantes diretos – professoras (bolsistas supervisoras) e bolsistas de Iniciação à Docência (ID) – e indireta, alunos das escolas participantes desde sua implementação. Por outro lado, o novo também porta consigo algo da ordem da angústia, que precisa ser enfrentado para produzir efeitos produtivos.

Vejamos nos relatos abaixo, fragmentos do encontro inaugural das professoras-supervisoras com o PIBID:

1.
Tenho ótimas expectativas com o PIBID. O projeto trouxe novos horizontes para minha prática como: parceria com os bolsistas ID; monitoria; as novas teorias trazidas por eles sobre o ensino/aprendizagem, entre outros. Anseio pela continuidade das boas ações e pelos novos projetos vindouros. (J).

2.
O PIBID **ajudará não só por ser um programa de formação de profissionais que já atuam, mas, sobretudo, na formação de opiniões, despertando reflexão tanto nos professores que vivenciam os desafios do ensino da segunda língua, quanto nos graduandos, que tencionam ser professores de Inglês**. (I)

3.
Penso que para os bolsistas ID esta experiência com o PIBIB/Inglês - Não Só De Verbo *To Be* (Sobre)Vive O Ensino-Aprendizado Do Inglês vai ser *outstanding*. Quando começarem a atuar, assumirem uma sala de aula, irão ter uma base sólida de saberes, que estão tendo a oportunidade de vivenciar. **E para mim, já atuante desta prática, ficam a satisfação e as incertezas. Satisfação, quando percebo que muito do que debatemos e discutimos é realidade comum a todos; quando vejo um PIBID ativo, vivo, atuante, ciente dos impasses encontrados na docência e disposto a atuar para re/direcionar ações. Incerteza quando faço um duelo entre prática ideal, a que busco X prática real, a que dá para ser executada diante aos obstáculos existentes.** (J)

Conforme indicado nos relatos 1, 2 e 3 a entrada do PIBID na vida e sala de aula das professoras-supervisoras traz expectativas na direção da possibilidade de parceria, atualização teórica, formação continuada e inicial; canal de comunicação e colaboração, "novos horizontes", enfim. O projeto significa, ao mesmo tempo, anseio por continuidade das reflexões e decorrentes trabalhos, mas, principalmente, no que concerne ao embate, nem sempre pacífico ou bem sucedido, entre teoria e prática, conforme a professora J nos aponta em seu relato. A prática ideal discutida em livros e durante os encontros entra em conflito com a prática diária desse profissional, sendo esta, a prática possível em meio à sua realidade particular: "Incerteza quando faço um duelo entre prática ideal, a que busco X prática real, a que dá para ser executada diante aos obstáculos existentes". Tal embate é, no entanto, produtivo, pois instiga o professor a não sucumbir às dificuldades e procurar mudanças daquilo que ele julga necessário modificar. O projeto funciona, assim, como espaço de fala, escuta e busca por novas possibilidades como grupo. Assim, o professor não se ver como isolado e solitário em seus conflitos diários. Vejamos os relatos a seguir:

4.
Outros temas foram e são debatidos nos encontros e todos levam à reflexão sobre a prática de um professor de LI [...]. Eles vêm instigando, o tempo todo o desejo de fazer mudanças no jeito de administrar minhas aulas. **Nos primeiros instantes, causam angústias, questionamentos, às vezes até desespero. Confesso. Mas, colocados para análise, juntamente com o grupo do PIBID/Inglês, assumem outra posição.** O **incômodo passa a** ser ponto de apoio para uma autocrítica e, **de uma certa forma me faz ter mais segurança naquilo que faço: manter o que está dando certo, mudar, readaptar e ajustar o que é necessário na atuação como professora de LI, de forma mais consciente**. (J).

5.
Em meio, às tarefas de leituras dos citados textos, a coordenadora Valdeni, determinou a elaboração de um "Questionário inicial com os alunos", [...] com objetivo de checar **os anseios e angústias dos alunos da escola pública a respeito da aula de inglês. Ao me deparar com as sinceras respostas, aliás muitas delas diretas e impensadas também, fiquei muito pensativa, por um bom tempo, talvez esteja até hoje. Decepção? Sim.** Ficou um aprendizado: a prática, por mais que seja levada a sério e planejada, tem que ser repensada. **Nós professores precisamos de verificar o sucesso e o insucesso de nossas ações, constantemente**. Necessitamos de alguém, não sei bem ao certo se um orientador,

> supervisor, conselheiro, coordenador, um "helper", ou se todos eles, para atuarem diretamente em nosso dia a dia, no planejamento, na execução e na avaliação para que possamos ter mais êxitos em nossa profissão; **acertar mais e sobretudo saber acompanhar as tendências de padrões de ensino mais aceitas e agradáveis a nossa juventude no ensino do Inglês**. (J).

Conforme aponta Reis (2011, p. 505), "o professor enfrenta uma solidão em sua prática, enfatizada ou delimitada pela ausência de oportunidades para compreender e trabalhar os (in)sucessos e (in)certezas acerca da língua e da metodologia daquilo que ele ensina." Os participantes do projeto são levados a questionar sua própria posição – professor em serviço e graduando do curso de Letras – assumindo-a em seu posicionamento no mundo. Leituras e discussões feitas, neste sentido, veem a desestabilizar certezas e procurar novas formas de ensinar/aprender e se constituir como profissional. O trabalho em grupo entre alunos e professoras é que redimensiona angústias, questionamentos, reposicionamento subjetivo. O sucesso de cada ação é alvo de discussão, mas os insucessos não são ignorados. Pelo contrário, a investigação do insucesso, ou até mesmo a discussão de caminhos que poderiam causar o insucesso de alguma ação, garante, entre expectativas e angústias, práticas mais acertadas, maduras e conscientes.

> 6.
> A partir da análise dos questionários **pensamos em atividades focadas não apenas na necessidade das professoras, mas também no desejo dos alunos**. **Muitos dos alunos entraram no ensino fundamental II ávidos para o estudo da língua inglesa acreditando que em um futuro breve poderão se comunicar sem problemas em uma língua estrangeira de forma fluente, o que até então se mostra longe da nossa realidade.** (J).

O professor da língua inglesa não pode se preocupar apenas com a gramática da língua ensinada, mas também, e, principalmente, com a língua a ser falada como canal pelo qual comunicamos a nossos pares as ideias que temos a respeito do mundo que nos rodeia (NOVASKI; WERNER, 2011), sendo aí também um lugar de constituição de nossa subjetividade (REVUZ, 2002; REIS, 2011). Segundo Godoi (2001, p. 324), o objetivo principal, bem como a atividade dominante no ensino de uma língua estrangeira gira em torno do ato de se comunicar. As expectativas e anseios dos alunos da língua inglesa das escolas participantes do PIBID corroboram com as asserções apresentadas acima.

Vejamos, neste sentido, gráficos realizados a partir de questionário que intuía se aproximar da relação destes alunos com a língua inglesa, para que as ações do projeto fossem delimitadas.

Gráfico 1.

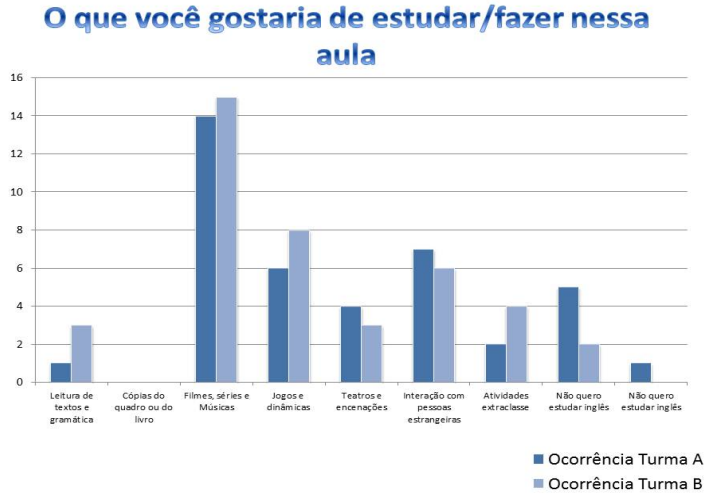
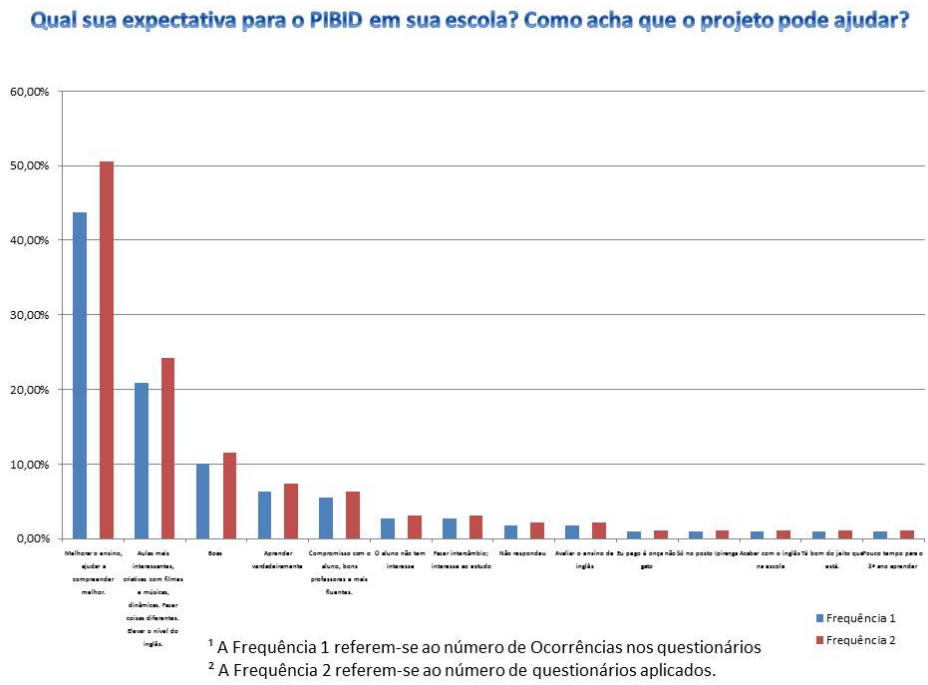


Gráfico 2.



[1] A Frequência 1 referem-se ao número de Ocorrências nos questionários
[2] A Frequência 2 referem-se ao número de questionários aplicados.

O primeiro gráfico foi criado a partir de perguntas de múltipla escolha; o segundo foi feito a partir de perguntas abertas, no qual o aluno tinha a oportunidade de dizer quais eram suas expectativas e interesses, quando iniciaram o estudo da língua inglesa na escola. Percebemos que no primeiro gráfico, a opção "Cópias do Quadro ou Livro" não foi marcada nenhuma vez, o que nos indica que os alunos não se interessam por apenas copiar informações, mas desejam ser capazes de utilizar a língua de forma útil e ligada a seu dia-a-dia. Nesta direção, observamos que opção "Filmes, Série e Músicas" foi a que teve maior incidência nos questionários, o que nos faz refletir se devemos seguir com o modelo atual, no qual o professor entrega as informações praticamente prontas para os alunos e eles as "digerem" sem acrescentar muito, ou se devemos investir no uso de uma linguagem mais próxima da realidade e necessidade do aluno, a partir da qual, aluno e professor podem construir juntos, um método mais eficiente para ambas as partes.

Nosso estudo mostra que o interesse maior dos estudantes é poder (se) comunicar e ser entendido ao falar uma nova língua. Regras gramaticais isoladas, para eles, se mostram pouco úteis, já que não sabem como usá-las em um contexto real ou fora do livro didático.

Segundo Marc Prensky (2001), teórico dos estudos de educação, *"Nossos estudantes mudaram radicalmente. Os estudantes de hoje não são nem de longe as pessoas pensadas quando se criou o sistema atual de ensino".* Isso quer dizer que o modo como as aulas vêm sendo ministradas, ainda retrata um modelo antigo, que não cabe aos estudantes e dias atuais. Precisamos rever as metodologias e práticas de ensino para que haja um crescimento no interesse dos alunos e professores.

Os estudantes de hoje querem usar o que se aprende na escola na vida real, não apenas receber um montante de conteúdo e não usá-lo para coisa alguma. Filmes, séries de televisão, músicas internacionais, são entre a maioria, opção frutífera, não somente para aprender uma nova língua, mas também para se compreender a cultura de outros países. O ensino de inglês na escola poderia ser uma das melhores ferramentas para uma vivencia e aproximação de outras culturas, já que uma grande parte desses estudantes são "bombardeados" por inúmeras informações vindas de outros países, principalmente dos Estados Unidos. Os professores de inglês, e até mesmo de outras disciplinas, precisam e devem usar dessa

linguagem para se aproximar de seus alunos e criar um ambiente na sala de aula em que ambos, professores e alunos, “falem a mesma língua”.

CONCLUSÃO

Ser professor de inglês em escolas públicas inclui, além das dificuldades já conhecidas por todos, o poder-ação de tocar o homem em sua constituição subjetiva. Pensar no ensino-aprendizagem da LE nas escolas públicas é pensar em desafios, quebra de antigos paradigmas. O professor passa a ser mediador e recebe o papel de inserir os alunos nas atividades realizadas em sala para maior interação e interesse pelas aulas de inglês.

Portanto, o ensino da LE não poderá se restringir apenas ao conteúdo programático. É necessário conquistar a competência do educando vencendo ansiedades, superando expectativas.

O Pibid-Inglês tem se mostrado uma oportunidade ímpar, que tem (trans)formado horizontes dos alunos da graduação, dos professores-supervisores e de seus alunos. Para os alunos da graduação, é uma nova chance de romper com os paradigmas antigos da educação e seguir na profissão com uma nova perspectiva de ensino; para os professores uma nova oportunidade de mudar e de se desvincular de metodologias que não se adequam aos dias atuais; para os alunos, a grande chance de que, a partir deles mesmos e com a intervenção de seus professores, despertem o interesse em aprender continuamente.

Percebemos que estes estudantes criam uma grande expectativa ao iniciar o estudo de inglês, mas essas expectativas, no modelo atual, não podem ser supridas, devido às falhas que ainda existem. O Pibid-Inglês “Não só de verbo *to be* sobre(vive) o ensino da Língua Inglesa” tem como missão: Não deixar que as expectativas virem frustrações; não deixar que os sonhos morram; impedir que o verbo *to be* seja o único passo para o aprendizado inatingível do inglês; encorajar alunos e (futuros) professores para que possam avançar dando seus próprios passos e alimentando o interesse na língua inglesa, que assim, viverá e agirá sempre neles.

REFERÊNCIA

ALMEIDA FILHO, J.C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes. 1999. p. 11-27.

DUTRA, D. P. A metalinguagem no sistema pedagógico do professor. In DUTRA, D. P. ; MELLO, H. **A gramática e o vocabulário no ensino de Inglês:** novas perspectivas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 4, n. 2, 2004.

GODOI, E. La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispânicas. In: **Anuario brasileño de estúdios hispânicos XI**. São Paulo: Thesaurus, 2001.

MATEUS, E. T. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Editora UEL. 2002. p. 3-14.

NOVASKI , E.; WERNER, M. Abordagem cultural na aula de língua estrangeira. **Revista de letras**, v. 4, 2011. Disponível em: http://revistas.utfpr.edu.br/ct/rl/index.php/rl/search/

authors/view?firstName=Elisa%20Novaski%20e&middleName=&lastName=Maristela%20Pugsley%20Werner&affiliation=&country= Acesso em: 10 jul. 2014.

PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F.Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon,** MCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

REIS, V. S. Identificação e deslocamento identitário do sujeito aprendiz de uma língua estrangeira. **Intersecções**, edição 7, ano 5, n. 1, p. 118-140, maio 2012.

_____. Identificação e relação entre professor (LE) e formador em um projeto de educação continuada. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 503-522, jun. 2011.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado das letras edições e livrarias LTDA, 2002. p. 213-230.

SERRANI-INFANTE, S. Ressonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. **D.E.L.T.A.**, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

TELLES, J. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!" Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e ensino**, v. 5, n. 2, 2002.

NARRATIVAS E REFLEXÕES: ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO

Delvânia Aparecida Goés dos SANTOS
Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Rondonópolis

Maria Aparecida dos SANTOS
Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Rondonópolis

RESUMO: Este trabalho apresenta algumas reflexões baseadas na análise de narrativas de professores que participaram do programa especial de Segunda Licenciatura em Língua inglesa e Literaturas de Língua Inglesa (UAB/PARFOR). Estas reflexões foram baseadas a partir de conceitos utilizados nos estudos de narrativas (BRUNER, 1991, 2004; POLKINGHORNE, 1991; CLANDININ; CONNELLY, 2006) e embasadas na perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991, 2008; BRUNER, 1991). Esses aportes teóricos foram escolhidos por possibilitarem a compreensão das experiências do sujeito em relação a outros indivíduos sociais que possam nelas estar envolvidos ou fazer parte de seu processo de constituição identitária. Deste modo, as narrativas nos permitem refletir sobre como as experiências/histórias de vida podem influenciar ou estar entrelaçadas na construção da identidade profissional do professor (CLANDININ; CONNELLY 2006; PIMENTA, 1996; HALL, 2006).
PALAVRAS-CHAVE: identidade; narrativas; formação de professores.

ABSTRACT: This paper brings some reflections based on narrative analysis from teachers who took part in a special programme of second graduation in English Language and Literature aimed at state school teachers (UAB/PARFOR). Those reflections were enlightened by concepts related to narrative studies (BRUNER, 1991, 2001; POLKINGHORNE, 1991; CLANDININ; CONNELLY, 2006) and sociocultural-historical perspectives (VYGOTSKY, 1991, 2008; BRUNER, 1991). Those theoretical bodies were chosen due to their potential to enhance understanding of the subject's experiences regarding other social individuals who might be involved in or be part of their process of constituting identity. Thus, narratives allow us to reflect about how personal life experiences might have influence on or might be interwoven in the construction of teachers' professional identity. (CLANDININ; CONNELLY; 2006; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1996; HALL, 1992, 2006).
KEYWORDS: identity; narratives; teacher education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a formação do professor de língua inglesa do curso de Letras/Segunda Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa (PARFOR/ UFMT-CUR), bem como analisar traços da constituição identitária desses professores que já estão em serviço na rede estadual de ensino de várias cidades de Mato Grosso. Dentre os professores do grupo-alvo, 13 concordaram em fazer parte de nosso estudo. Observamos que, por necessidade de complementação de carga horária, e na ausência de profissionais licenciados na área, quase a metade dos professores-participantes lecionam a disciplina de Língua Inglesa nas escolas onde estão lotados, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro de professores que participaram do estudo

Número de professores com Licenciatura:	Professores que atuam no ensino público de língua inglesa
01 Letras-Português/Inglês	01
05 Letras-Português/Literatura	04
04 Pedagogia	02
02 Matemática	-
01 Geografia	-

Este estudo se deu principalmente por meio de análise de textos escritos – narrativas (Who am I as a teacher?) e relatórios de estágio, entretanto, também houve contribuições preciosas que aconteceram por meio de bate-papos nos intervalos das aulas e no tempo de convivência durante os módulos intensivos que muito nos ajudaram a narrar as histórias deste artigo.

Sem muitas pretensões, além de fazer uma reflexão sobre o trabalho que temos realizado na Segunda Licenciatura e do interesse em entender melhor quem são e o que buscam esses professores, lançamos um olhar mais cuidadoso sobre algumas de suas narrativas que foram produzidas nas disciplinas de Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa e Estágio Supervisionado I e II.

Nossa inspiração para iniciar este estudo, que ainda se encontra em fase de desenvolvimento, veio do trabalho das pesquisadoras Clandinin e Connelly (2006) no qual elas afirmam que entender o que são as experiências das pessoas é fundamental para compreender seus anseios, suas expectativas, o que elas querem/precisam aprender. Portanto, esse tipo de estudo torna-se relevante quando o intuito é promover uma formação mais próxima das realidades dos professores.

De acordo com Cox e Assis-Peterson (2001, 2002), os professores de inglês, em grande parte, ainda vivenciam os impactos da separação da pesquisa e do ensino, da teoria e da prática, daqueles que pensam e daqueles que ensinam, daqueles que propõem e daqueles que aplicam. Segundo as autoras, um dos impactos ou efeitos sociais desse tipo de formação de professores, na qual a interação/colaboração na construção do conhecimento não acontece, é que as teorias sobre ensino/aprendizagem habitualmente mostram-se irrelevantes por serem dissociadas da prática cotidiana e da realidade do professor, pressupondo condições e sujeitos ideais, ao invés de sujeitos críticos que se apropriam da língua para entrar no cenário das negociações de sentidos.

Reconhecemos que a concepção da formação de professores tem mudado ao longo do tempo, embora esta mudança tenha sua maior ocorrência na teoria, deixando poucos vestígios na prática. O que ainda se observa nos cursos de Letras, principalmente no que tange à formação do professor de inglês, é uma formação linear, mais calcada em uma aprendizagem técnica na qual o conhecimento é desmembrado em partes compartilhadas, do que em uma formação propriamente reflexiva, que leve em consideração as experiências de vida das pessoas em formação e os saberes locais.

Por essa razão, ao tomarmos como referência o curso de Letras da Segunda Licenciatura em nossa localidade, buscamos compreender, e contar, como os professores em segunda formação interpretaram suas experiências e a si próprios durante esse processo, embasadas no seguinte pressuposto,

> People shape their daily lives by stories of who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. (CONNELLY; CLANDININ, 2006, p. 375).

É nesse sentido apresentado por Connelly e Clandinin (2006) que buscamos entender as experiências narradas pelos professores da segunda licenciatura – as experiências reflexivas vivenciadas durante a formação levaram os indivíduos a (re) organizarem seus pensamentos em relação as suas experiências passadas, proporcionando uma nova versão de suas próprias trajetórias e construindo diante de seus próprios olhos um 'outro eu'.

Só para complementar, o psicólogo Donald Polkinghorne (1991), apresenta uma visão interessante do que seria esse "eu", ou o que ele denomina de "self"[1]. O estudioso coloca que se o "self"[i] for pensado como uma narrativa ou história, ao invés de uma essência ou coisa, a dimensão temporal e dramática da existência humana é enfatizada. Deste modo, a operação de construir um enredo ou uma trama pode configurar os diversos eventos e ações da vida de uma pessoa em um todo significativo.

Esse, então, torna-se nosso objetivo neste trabalho – narrar a trama ou a história que os professores-participantes configuraram para dar sentido às suas vidas e a si mesmos durante esse processo de constituição da identidade de professor de língua inglesa.

UM BREVE OLHAR SOBRE AS DINÂMICAS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Como esclarecemos na introdução, o conceito de identidade que utilizamos em nosso estudo é o de que a identidade é uma narrativa que o indivíduo constrói sobre si mesmo e a reconta sempre que for necessário para se autoafirmar ou se posicionar diante das situações e das pessoas, ou ainda quando sente a necessidade de se ressignificar com base em suas histórias vividas, tecendo, deste modo, a trama de sua vida e a sua concepção do "eu" (CONNELY; CLANDININ, 2006; BRUNER, 1991; POLKINGHORNE, 1991).

Entretanto, queremos registrar outros dois conceitos de identidade que nos foram bastante úteis. O primeiro é o dado por Lemke (2008), que defende que a identidade não é uma entidade fixa, permanente, com a qual o indivíduo terá que conviver, mas sim como um constante processo de construção. O segundo é o conceito trazido por Hall (2006), que afirma que a identidade é uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais. Encontramos nesses conceitos um fio de sentido em comum – o de que a identidade está em transformação contínua, uma vez que o sujeito está sempre em movimento no tempo.

Se considerarmos que as rupturas e as transformações sociais abalaram nossas concepções de mundo no final do século XX e início do século XXI, fragmentando "as paisagens culturais que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais" (HALL, 2006, p. 1) é compreensível que essas transformações também tenham mudado, e continuem mudando, nossas identidades pessoais – abalando o "sentido de si" estável, fenômeno que Hall (2006) denomina de deslocamento ou descentração do sujeito.

Segundo Hall (2006) esse duplo deslocamento-descentração dos sujeitos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. E para o crítico cultural Kobena Mercer, "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (MERCER, 1990, p. 43).

De acordo com a linha de pensamento de Hall (2006) e Mercer (1990), o interesse pelas identidades sociais na pós-modernidade, em nosso caso, a identidade do professor, é uma evidência clara de que a representação social e cultural da profissão de professor sofreu um abalo significativo, deslocando sentidos sobre a construção simbólica do papel do professor, até então tradicional e estável, e descentrando o sujeito-professor do lugar que ele ocupava, gerando uma crise na educação.

---

[1] Tradução livre – Polkinghorne (1991, p. 1) "When the self is thought of as a narrative or story, rather than a substance or thing, the temporal and dramatic dimension of human existence is emphasized".

Nesse cenário, a desconstrução e a reconstrução das identidades tornam-se fundamentais, pois se faz necessário a constituição de novos sujeitos e de indivíduos ressignificados para a construção de outras realidades na área da educação, em particular para a educação lingüística. Segundo Pimenta (1996) "uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições".

Estudiosos e teóricos que trabalham na área de formação de professores, na busca de compreensão do "ser professor", retomam as discussões acerca da formação crítica do professor (SCHON, 1995; ALARCAO, 1996; BORELLI, 2006; GÓES DOS SANTOS; PINOTTI, 2010), que passou por uma série de mudanças significativas nas últimas décadas, em busca de uma perspectiva que encorajasse a autonomia e a criticidade do professor. Tal autonomia e criticidade, de acordo com Pimenta (1996),

> se constrói pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1996, p. 72).

A afirmação da pesquisadora, de que o fortalecimento e a constituição da identidade do professor passa por uma construção e interação social, nos remete à perspectiva de Bruner (1991, p. 3) sobre a "construção da realidade", introduzida originalmente por Vygotsky (1991), de que produções culturais como a língua e outros sistemas simbólicos mediam o pensamento e criam nossas representações da realidade.

Essa mediação pode ser potencializada quando há interação com "pares mais avançados", conforme também afirmam Brown e Collins (BRUNER, 1991, p. 3) em sua teoria de "inteligência distribuída" (*distributed intelligence*) ao dizer que a "inteligência de trabalho" de um indivíduo nunca opera sozinha, e que para analisá-la devem ser considerados seus recursos e interações, como por exemplo: seus livros de referência, anotações, programas de computador, banco de dados e "o mais importante de tudo, a rede de amigos, colegas, mentores com a qual o indivíduo conta para ter ajuda e pareceres" (BRUNER, 1991, p. 3).

O PROFESSOR DE INGLÊS EM CONSTITUIÇÃO NA SEGUNDA LICENCIATURA

Em nossa análise, norteadas pelos princípios metodológicos da pesquisa narrativa[2] (*narrative inquiry*), primeiramente narramos as narrativas dos professores-participantes – nesta etapa procuramos compreender o modo como os professores contavam suas próprias experiências. Posteriormente, buscamos analisar o que compreendemos dessas narrativas, com o objetivo de identificar possíveis modificações na forma desses professores perceberem a si mesmos durante sua formação em Língua Inglesa. Por questões práticas, selecionamos quatro histórias para análise. Vejamos:

Na narrativa escrita da professora Lara, o gosto pela disciplina de Língua Inglesa ocorreu desde o ensino fundamental. No entanto, ela não tinha tido, até sua entrada no curso da Segunda Licenciatura em Língua Inglesa, oferecida pelo PARFOR/MEC, a oportunidade de aperfeiçoamento em que fosse possilitada uma visão holística de língua, uma visão que contemplasse a língua enquanto uma construção cultural. A professora Lara percebe uma diferença entre a busca individual pelo aprimoramento de sua prática, considerando a inexistência de formação em sua cidade, e aquela advinda de sua formação na Segunda

[2] Nota: Este estudo é um trabalho inicial, um experimento nosso com narrativa enquanto metodologia. Podemos não ter aplicado o método, seguindo o rigor teórico e a riqueza propostas por Connelly e Clandinin, entretanto, buscamos respeitar os princípios orientadores do que foram teorizados pelas autoras em "Narrative Inquiry".

Licenciatura. O que se observa é que, mesmo antes de sua capacitação, o anseio pela qualificação profissional marcava a história desta docente.

> Sempre gostei dessa disciplina, desde que entrei na 5ª. Série, mas não tive oportunidadede aperfeiçoar. Sempre que posso olhava alguns livros e tentava entender alguma coisa. Só agora encontrei o caminho certo de aprender tradução, gramática e pronúncia, tudo junto.

A observação de alteração da concepção de língua anterior e posterior ao curso indicia a ressignificação da prática pedagógia e, consequentemente, reformula a história de si, a partir da experiência realizada.

A busca individual pelo aperfeiçoamento pode ser também observada na próxima fala.

> *The biggest challenge that I faced was the challenge when I didn't have a superior course. The best strategy is to be a good researcher to get knowledge without mentioning how to deal with the teenager.*

Outra participante, a professor Augusta narra sua história evidenciando sua necessidade de melhor formação para atuar no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Na ausência de um arcabouço teórico e metodológico para o ensino da língua, a estratégia utilizada substitui o trato profissional pelo pessoal: "*I consider myself a good teacher I will be an excellent teacher one day I need to know more. The strategy that I use is: I treat my students as I like to be treated.*".

A necessidade de uma formação continuada conduz a docente a realizar uma segunda licenciatura. A passagem do tempo marcada pelo advérbio *currently* e a estratégia utilizada em tempo anterior – substituindo metodologias de ensino por trato de cunho pessoal apontam para a expectativa de realização de sua formação: "*Currently, I am doing my second graduation – Letras/English, to improve my teaching practice.*".

Nessa passagem do tempo, a substituição de estratégias faz com que a docente veja a si mesma enquanto profissional. A docente não mais fala *I treat my students as I like to be treated,* mas *improve my teaching practice.* O tratamento a que ela submete suas experiências transita do lado pessoal para o lado profissional. Há uma mudança de postura subjetiva que implica um conhecimento linguístico e uma nova postura metodológica.

A referência a esta necessidade de formação era um desejo desde o início de sua atuação como docente. No início da carreira, graduada em Letras-Português, o sonho da professora era se habilitar em língua inglesa: "Leciono Inglês desde 1996 e sempre alimentei o sonho de um dia me tornar habilitada. Quando surgiu a oportunidade, não pensei duas vezes.".

A expectativa da professora Augusta com a realização do curso era de aperfeiçoamento de sua atuação profissional: "Pretendo também com esta oportunidade, tornar mais eficaz o ensino dessa língua. Sinto que tenho muito a aprender para contribuir cada vez mais em minha prática pedagógica.".

A qualificação pretendida pela docente por meio de sua habilitação não intervém em sua profissão, mas altera a sua prática na sala de aula.

O enfrentamento da situação em que os professores se vêem sem formação é narrado de várias formas. Para a professora Lara, a inexistência de um curso que desse suporte à sua situação vivida implica uma busca particular pelo conhecimento. Na história da professora Augusta, a ausência de uma capacitação a obriga a modificar a estratégia de ensino em sala de aula. O impacto dessa mudança não se origina numa mudança teórico-metodológica, mas numa mudança de trato pessoal.

Como um traço característico da constituição identitária do professor de Inglês, o enfrentamento também constitui a docente Fátima. Formada por meio de ensino não presencial, e depois graduada em Letras-Português, a professora sente, no início da carreira, a insegurança característica do profissional: "*There were a lot of children who moved to there in*

the same year that I. The children were growing up without study. Then my father asked me if I would teach the children. If would be difficult for me, because I stopped studying at the eighth grade to move there.".

Na ausência de uma formação, a docente contou, inicialmente, com o apoio do pai e, posteriormente à sua morte, investiu na busca de material pedagógico. Diante da dificuldade de encontrar esse material, procura trocar experiência com outros colegas de profissão. Novamente, diante das dificuldades, a persistência marca a trajetória do sujeito educador: "*But I persisted and I'm still a teacher today.*".

Ser professora para Fátima não foi uma escolha. Foi uma necessidade imposta primeiramente pelas dificuldades enfrentadas pelos moradores da pequena cidade para onde se mudara. Depois, uma necessidade de ganho financeiro para ajuda no sustento da família. Até posteriormente à sua graduação em Letras-Português, não se observa em sua narrativa nenhum relato de que o ensinar seja uma ação fácil de ser realizada. As sequências de sua história relatam a dificuldade do desempenho desta profissão: "*It would be difficult for meIt was very difficult, because there was nothing and it was very far from the city – 200 km*.".

Apesar de dizer "*I loved to teach the children",* Fátima esperava que pudesse ensinar apenas por um tempo, podendo, em tempo posterior, voltar a estudar e obter sua formação. Com a morte do pai, ela é obrigada a continuar a lecionar. A sensação de insegurança advinda de sua não formação se dissipa ao se graduar em Letras-Português e ao iniciar a segunda licenciatura. As dificuldades enfrentadas não se ligam mais à pessoa, mas ao profissional, havendo deslocamento de posição subjetiva: "*The principal challenge I have to face was the distance from the school to the town hall and the difficulty to get material for work and to change some experiences or ask information by the other teachers.*".

A última narrativa analisada neste artigo é a da professora Valéria. Na constituição da professora, os aspectos pessoal e profissional são reelaborados a partir da prática em sala de aula: *It was the second school, but it was the place where I grew up as a professional and person.*

Em sua narrativa, sua constituição enquanto profissional foi moldada pela prática enquanto estudava. As características pessoais – *I am young. I believe in constant evaluation for improvement. So I reflect my practice. I like the exchange of ideas* – são traços que acompanham o desenvolvimento do seu lado profissional. Estes mesmos traços aparecem como barreiras para que ela exerça seu papel, ela menciona esses entraves quando se refere ao ambiente profissional. Sendo já licenciada, a docente conseguia estabelecer uma reflexão sobre sua prática.

Para exercer seu papel, sendo boa profissional, estudava e procurava ser pesquisadora. Graduada em Letras-Português, a formação pedagógica parece constituir a identidade da professora de forma secundária, ou seja, a necessidade de uma formação linguística se torna mais imediata do que uma formação pedagógica, experiência já adquirida em sua primeira licenciatura.

O desafio maior para a docente é a fluência linguística. Este desafio é estabelecido enquanto necessidade pessoal. Após o fator trabalho – considerando que já ministrava aulas de Língua Inglesa -, o que fundamentou sua busca pela segunda licenciatura foi a satisfação pessoal, porque tenho interesse pela língua e me desafiei a pelo menos aprendê-la com bom nível, senão o fluente. Quanto ao lado profissional, considera que, *a good professional should be a researcher.*

As narrativas estudadas mostraram que são constituídas por processos de enfrentamento e superação na prática profissional e na busca pela formação. Todos os professores-participantes relataram as dificuldades de acesso ao conhecimento em suas localidades, bem como seus esforços para conseguirem completar sua educação profissional, formação esta que se deu em um tempo mais prolongado do que o usual. Essa realidade contada pelos professores nos faz pensar o quão desafiador pode ser se constituir professor-profissional em certas partes do nosso estado.

CONSIDERAÇÕES

Em primeiro lugar, queremos registrar o quanto este estudo contribuiu para o nosso despertar para o potencial das narrativas e do método narrativo na busca de compreensão das experiências humanas, em especial, das experiências de formação profissional.

Percebemos que a sala de aula (espaço de interação), ao longo do curso (tempo de construção identitária) se revela o principal espaço de construção da identidade do professor se a considerarmos como o "espaço mais frequentado para contação de histórias vividas e histórias contadas" sobre os desejos, anseios e expectativas em relação ao que seria ensinar e aprender". Essa perspectiva da sala de aula, enquanto espaço de troca e de constituição identitária, permite ao professor formador/pesquisador explorar melhor as histórias vividas e contadas nesse espaço a fim compreender de que forma as experiências dos indivíduos se entrelaçam e se materializam em forma de práticas pedagógicas.

Ao buscar entender as experiências narradas pelos professores da segunda licenciatura, segundo os princípios apresentado por Connelly e Clandinin (2006) pudemos compreender o significado que esses professores atribuíram às suas experiências individuais de aprendizagem e formação. Ao mergulharmos em suas narrativas não percebemos apenas a forma dos professores-participantes (re) organizarem seus pensamentos em relação as suas experiências passadas, mas pudemos ver também as características ou recursos que permitiram a cada um chegar até a segunda-licenciatura.

Confirmamos as afirmações de Pimenta (1996) quando está diz que a autonomia e a criticidade do professor se constrói pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1996, p. 72).

A organização narrativa possibilita ao professor um instrumento de reflexão que permite a ele não apenas compreender mais claramente sua trajetória, mas também lhe dá a oportunidade de ressignificá-la ao tomar novas decisões, como no caso da professora Valéria, que ao repensar sua trajetória após a primeira graduação e não se sentir satisfeita com sua performance, toma a decisão de fazer a segunda licenciatura em Língua Inglesa apesar de já possuir habilitação em Letras Inglês/Português.

Para finalizar nosso artigo, apontamos que um anseio compartilhado pelos professores-participantes é a oportunidade de aprimorarem seu nível de conhecimento lingüístico. Essa necessidade é mais sentida pelo professor após alguns anos de prática de ensino, quando ele começa a sentir-se estacionado ou defasado em relação às demandas de seus alunos. Portanto, a capacitação lingüística desponta em nosso estudo como uma necessidade tão premente quanto à necessidade de capacitação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schon e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores:** Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora,1996. p. 9-39.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de Globalização para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

BORELLI, J. D. V. P. **Reflexão sobre teoria e prática:** uma experiência de formação com quatro professores de inglês. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, v. 18, p. 1-21, 1991.

_____. The narrative creation of the self. In: The handbook of narrative and psychotherapy: practice, theory and research. Editors: Lynne E. Angus and John McLeod, 2004, p. 3-13.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In: GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. **Handbook of complementary methods in education research**. 3rd ed., 2006, p. 447-487.

COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

_____. Ser/estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**, Cuiabá, n. 5, p. 1-26, 2002.

GÓES DOS SANTOS, D. A.; PINNOTTI, S. S. M. **Professor crítico reflexivo:** voz e ação para uma outra história. Formação Crítica de Professores de Línguas: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & Jõao Editores, 2010.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

LEMKE, J. L. **Identity, development, and desire:** critical questions: identity trouble critical discourse and contested identities. New York: Macmillan, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-80, jul./dez. 1996.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative and self-concept. **Journal of Narrative and Life History**, Lawrence Erlbaum Associates Inc., v. 1, n. 2-3, p. 135-153, 1991.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ZEICHNER, K. Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In: ZEICHNER, K.; MELNICK, S.; GOMEZ, M. L. (Ed.). **Currents of reform in pre-service teacher education**. New York: Teachers College Press, 1996. p. 199-214.

_____; LISTON, D. Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, v. 56, n. 1, p. 23-48, 1987.

O PROCESSO DE AUTONOMIZAÇÃO NO ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO

Eduardo CASTRO
Universidade Federal do Pará

RESUMO: O Aconselhamento Linguageiro (AL) é uma área recente na Linguística Aplicada que carece de mais investigações (MOZZON-McPHERSON; VISMANS, 2001; MAGNO E SILVA, 2012; MAGNO E SILVA et al., 2013). O AL trabalha em consonância com outros construtos pertencentes à área, tais como a autonomia (BENSON, 2001) e a motivação (DÖRNYEI, 2000-2011). A autonomia está diretamente conectada com esta nova área, uma vez que se pretende que as habilidades adquiridas nas sessões se estendam para além delas. Diante disto, este trabalho objetiva investigar o processo de autonomização de três aprendentes de língua inglesa de uma universidade pública no norte do país. Analisamos os diários nos quais os aconselhados narram quais os impactos do AL na sua aprendizagem e procuramos identificar índices de comportamentos autônomos na trajetória desses estudantes. Sabendo que a autonomia se manifesta em diferentes níveis e em diferentes contextos (BENSON, 2001), os sujeitos deste estudo têm se tornado mais autônomos em diferentes proporções, assim como autorreguladores da própria aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: aconselhamento linguageiro; autonomia; aprendizagem de inglês.

ABSTRACT: Language Advising (LA) is a recent field in Applied Linguistics that is in need of additional research (MOZZON-McPHERSON; VISMANS, 2001; MAGNO E SILVA, 2012; MAGNO E SILVA et al., 2013). LA works closely with other related areas of language learning such as autonomy (BENSON, 2001) and motivation (DÖRNYEI, 2000-2011). Autonomy is strongly connected to this new field as it aims to extend the abilities learned in the advising sessions for the individual language learner on his own in the future. Thus, this paper aims to investigate the process of autonomy in three learners of English as a Foreign Language in a public University in the North of the country. We analyze the language learning diaries in which learners narrate the impact of LA in their learning and we identify rates of autonomous behavior in these students' trajectories. Knowing that autonomy manifests itself at different levels and in different contexts (BENSON, 2001), participants of this study have become more autonomous in different proportions and have become more capable of self-regulating their own learning.
KEYWORDS: Language advising; autonomy; english learning.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa intitulado "Aprendizagem de língua estrangeira como um sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro" tem como principal objetivo proporcionar aos alunos do curso de Letras, habilitação em Língua Estrangeira (Inglês, Espanhol, Alemão ou Francês), apoio personalizado de forma que potencialize sua aprendizagem. Este tal apoio é oferecido por meio do Aconselhamento Linguageiro, cuja prática que trabalha em consonância com outros construtos pertencentes à Linguística Aplicada, entre eles autonomia (BENSON, 2011) e motivação (DÖRNYEI, 2001-2011). Neste contexto, o conselheiro emerge como um novo agente na área de ensino e aprendizagem de línguas (REINDERS; 2008; MOZZON-MCPHERSON, 2007; MAGNO E SILVA et al., 2013).

Diante do contexto apresentado acima, investiga-se, neste trabalho, o processo de autonomização de três aprendentes de língua inglesa em uma universidade pública no Norte do país. Os dados que serão analisados neste estudo provêm dos diários de aprendizagem nos

quais os aconselhados narram quais os impactos do aconselhamento na sua aprendizagem. Os diários foram elaborados pelos alunos a cada dois meses de sessão.

Nas sessões a seguir são apresentados, primeiramente, o referencial teórico no qual este trabalho se ancora, mostrando a definição de aconselhamento linguageiro, o papel que o conselheiro exerce no ensino e aprendizagem de LE, autonomia na aprendizagem de línguas e o processo de autonomização. Em seguida, mostra-se a metodologia empregada. Na sequência, os dados são analisados e discutidos à luz do processo de autonomização. Finalmente, apresentam-se as considerações finais.

ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO: FOMENTANDO A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Nesta seção são apresentadas a definição de aconselhamento linguageiro, o papel que o conselheiro linguageiro exerce no ensino e aprendizagem de língua estrangeira e a autonomia fomentada ao longo das sessões.

O ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

O aconselhamento linguageiro é uma prática na Linguística Aplicada que trabalha em consonância com outros construtos pertencentes à área, entre eles autonomia e motivação. Seu principal objetivo é oferecer orientação aos aprendentes acerca de sua aprendizagem de línguas para que sejam mais autônomos (REINDERS, 2008). Nesta mesma linha de pensamento, Carson e Mynard (2012) afirmam que o aconselhamento auxilia o aprendente a direcionar efetivamente sua própria aprendizagem para que ele adquira comportamentos autônomos. Neste cenário, emerge um novo agente no ensino e aprendizagem de língua: o conselheiro linguageiro.

Riley (1997 apud MAGNO E SILVA et al., 2013) descreve algumas características do conselheiro linguageiro. Para o autor, este agente auxilia o aprendente a (i) tomar decisões no seu processo de aprendizagem, a (ii) conhecer a sua melhor forma de aprender, a (iii) refletir sobre seu progresso e a (iv) selecionar os materiais mais eficazes. De acordo com Magno e Silva et al (2013, p. 55), o conselheiro "assume o papel de uma pessoa à disposição do aprendente para ouvi-lo e ajudá-lo a encontrar melhores maneiras de aprender".

Somente o conhecimento da língua alvo não é suficiente para o conselheiro. É preciso que haja um ambiente de empatia em que o aconselhado se sinta confortável para refletir e falar sobre a própria aprendizagem.

Segundo Stickler (2001), o conselheiro precisa desenvolver as seguintes habilidades fundamentais: ele deve ser como um guia que possui conhecimento de estratégias de aprendizagem para orientar o aconselhado a utilizá-las de maneira mais eficaz de acordo com seu estilo de aprendizagem; conhecer o ambiente de aprendizagem no qual o aconselhado está inserido, a fim de saber a que recursos ele tem acesso, a exemplo de internet, livros, aplicativos de celulares, entre outros; por fim, o conselheiro deve desenvolver boas habilidades de aconselhamento, apontadas por Stickler como o espelhamento, a paráfrase e a sumarização.

Por espelhamento, as palavras ou as pequenas partes do relato das dificuldades do aconselhado são repetidas pelo conselheiro para demonstrar que está entendendo suas preocupações. Para checar se o entendimento do problema foi de fato compreendido, o conselheiro faz uso da paráfrase. Por fim, o conselheiro utiliza a sumarização, que consiste num pequeno resumo do que foi relatado a fim de dar oportunidade ao aconselhado de complementar ou reformular o que foi dito.

De acordo com Mozzon-McPherson (2007, p. 76), a função do conselheiro é:

> Oferecer orientação adequada e clara e apoio para que os alunos trabalhem autonomamente; ajudar a instituição a prover oportunidades de aprendizagem de línguas apropriadas; monitorar os padrões de aprendizagem dos usuários do serviço e prover retorno relevante e eficaz; monitorar a disponibilidade de recursos disponíveis em relação às necessidades dos usuários; facilitar a habilidade dos aprendentes de se tornarem mais proficientes por meio de um melhor entendimento do seu próprio processo de aprendizagem; ouvir as necessidades dos aprendentes e elicitar conversas sobre a língua e sobre a aprendizagem.[1]

Como é possível observar, a partir do constante diálogo e negociação, palavras-chave para o fomento da autonomia, o conselheiro orienta o aconselhado a conscientizar-se sobre seu próprio processo de aprendizagem. Tal entendimento do processo resulta no estabelecimento de tarefas, iniciadas pelo aconselhado ou sugeridas pelo conselheiro, que levem aquele ao sucesso em sua aprendizagem.

Benson (2011, p. 7) ressalta que "o que mais importa no aconselhamento linguageiro para a autonomia, no entanto, é a habilidade do conselheiro de ajudar os aprendentes a tomar decisões conscientes sobre sua própria aprendizagem, sem tomar essas decisões por eles" [2]. Assim, o conselheiro oferece uma gama de estratégias para que o aconselhado escolha as que mais o agrada. Deste modo, o conselheiro atua como um andaime na aprendizagem do aconselhado, direcionando-o a um comportamento autônomo na aprendizagem da LE, conforme será abordado na próxima seção.

AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O processo de autonomização deve ser incentivado em qualquer contexto de aprendizagem em que o aprendente de língua estrangeira esteja inserido, sobretudo, no que concerne às práticas de aconselhamento linguageiro. Neste sentido, incentiva-se o aprendente a direcionar sua aprendizagem para seus próprios interesses e habilidades, resultando, consequentemente, em uma atitude mais responsável com relação à própria aprendizagem.

Entende-se autonomia como "uma capacidade multidimensional que assume diferentes formas para diferentes indivíduos, e mesmo para o mesmo indivíduo em diferentes contextos ou em épocas diferentes" (BENSON, 2011, p. 58)[3]. Como é possível observar, esta definição abrange o caráter dinâmico do comportamento autônomo, uma vez que o aprendente apresenta diferentes comportamentos de acordo com o contexto aprendizagem em que está inserido. Além disso, tal definição enfatiza a responsabilidade do aprendente sobre a própria aprendizagem, observada no poder de decisão que ele exerce ou não sobre o próprio ato de aprender.

Autonomia não deve ser entendida como sinônimo de autoinstrução, aprendizagem sem orientação do professor ou um novo método de ensino (LITTLE, 1991). Pelo contrário, o professor e o conselheiro linguageiro também exercem papéis significativos no que concerne ao desenvolvimento do comportamento autônomo dos aprendentes, uma vez que ambos podem ensiná-los e auxiliá-los a "aprender a aprender" (DICKINSON, 1994, p. 2 apud MAGNO e SILVA et al., 2013, p. 47). Desta forma, eles podem se tornar os protagonistas da própria

---

[1] "*Offer adequate and clear guidance and support for learners to work autonomously; help the institution provide appropriate language learning opportunities; monitor the learning patterns of the users of the service and provide relevant and effective feedback; monitor resources in relation to users' needs; facilitate the ability of learners to become more proficient through a better understanding of their learning processes; listen to the learner's needs and elicit further conversation about language and learning*." Esta e as demais traduções, cujos originais estão em nota de rodapé, são de responsabilidade do autor.

[2] "*What matters most in language advising for autonomy, however, is the advisor's ability to help learners make informed decisions about their learning without making those decisions for them*."

[3] "[...] *a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, end even for the same individuals in different contexts or at different times*."

aprendizagem e não "objeto[s] que se plasma[m] de acordo com as implicações dos métodos e do professor" (PAIVA, 2005, p. 139).

O processo de autonomização perpassa ao longo das fases de conscientização, de mudança de atitude e de transferência de responsabilidade (SCHARLE E SZABÓ, 2000 apud MAGNO e SILVA et al., 2013, p. 57). Na primeira fase, de conscientização, incentiva-se o aprendente a entender melhor seu processo de aprendizagem. Na segunda fase, de mudança de atitude, uma nova perspectiva sobre o processo de aprendizagem é adotada por parte do aprendente, a qual acontece de forma lenta e gradativa. Finalmente, na fase de transferência de responsabilidade, o aprendente assume mais controle e liberdade diante da sua própria aprendizagem. Assim, para melhor visualizar o processo gradativo que ocorre nas fases mencionadas, apresenta-se a seguinte ilustração:

Figura 1: Representação do processo de autonomização[4]

Diante da perspectiva da autonomização, Magno e Silva et al. (2013) identifica no aconselhamento linguageiro o processamento destas três fases como componentes que possibilitam sua plena efetivação.

Assim sendo, na fase de conscientização, o conselheiro ouve atentamente o aconselhado para conhecer suas dificuldades e necessidades. Além disso, realiza o teste de estilo de aprendizagem para melhor conhecer quais estratégias aplicar com sucesso em sua aprendizagem. Na fase de mudança de atitude, conselheiro propõe atividades que possam auxiliar o aconselhado a alcançar as metas estabelecidas inicialmente. Ambos trabalham continuamente na reflexão sobre as estratégias utilizadas, focando nos avanços e dificuldades encontrados na aprendizagem do aconselhado. Por fim, na fase de transferência de responsabilidades, o aconselhado começa a tomar iniciativa por meio da utilização de novas estratégias de aprendizagem. Ele também estabelece novas metas a serem alcançadas bem como relata novos obstáculos a serem superados para que, finalmente, ele mesmo sugira novas atividades que possam sanar as dificuldades relatadas anteriormente.

Para que o aprendente assuma de fato controle sobre a própria aprendizagem, faz-se necessário o uso de alguns recursos que fomentem seu comportamento autônomo, entre eles, a negociação, o treinamento e a transferência.

A negociação está presente em todo o processo de autonomização, visto que o aprendente sentir-se-á mais responsável pela própria aprendizagem a partir do momento em que ele negociar o que quer aprender, estabelecer metas pessoais e avaliar seu desempenho constantemente, direcionando-o para a efetivação do controle da aprendizagem. Para Voller (1997 apud MAGNO E SILVA et al., 2013), a negociação é uma palavra chave no processo de

[4] Fonte: Elaborada pelo autor.

autonomização e sem ela compromete seu desenvolvimento. Desta maneira, a negociação é incentivada ao logo de todo o período das sessões de aconselhamento.

Em consonância com a negociação, encontra-se o treinamento. Magno e Silva et al. (2013) advertem que o termo treinamento não deve ser entendido como constantes exercícios, como o nome pode sugerir. Compreende-se, entretanto, como a "criação de oportunidades múltiplas de exercício do livre arbítrio para que o aluno reflita sobre o melhor caminho para alcançar os objetivos estabelecidos por ele durante as sessões de aconselhamento" (p. 59). Ademais, este termo refere-se ao uso adequado de estratégias e tarefas que contribuam com a aprendizagem de LE do aprendente.

De acordo com Cohen (1998 apud BENSON, 2011, p. 161), a utilização de estratégias apropriadas por meio do treinamento pode ajudar o aprendente a:

> autodiagnosticar suas potencialidades e dificuldades na aprendizagem da língua; tornar-se mais consciente do que o ajuda a aprender a língua de forma eficaz; desenvolver uma ampla gama de habilidades para resolver problemas; experimentar estratégias de aprendizagem conhecidas e novas; tomar decisões sobre como abordar uma atividade da língua; monitorar e autoavaliar seu desempenho; e transferir estratégias bem sucedidas para novos contextos de aprendizagem. [5]

Nesta mesma linha de pensamento, Little (1991 apud MAGNO E SILVA et al., 2013, p. 60) ressalta que "a capacidade de autonomia mostra-se tanto na maneira pela qual o aluno aprende como também na maneira pela qual ele transfere o que aprendeu para contextos mais amplos". Como é possível observar, a transferência da aprendizagem para outros contextos mais amplos é uma característica chave do comportamento autônomo do aprendente, incentivada, por sua vez, ao longo de toda a participação do aconselhado nas sessões de aconselhamento linguageiro.

Na seção a seguir, os participantes deste estudo são apresentados e descritos, assim como o contexto em que eles estão inseridos e o instrumento de análise utilizado.

METODOLOGIA

A prática de aconselhamento linguageiro tem sido desenvolvida há alguns anos na Universidade Federal do Pará (UFPA). Ela objetiva proporcionar aos alunos do curso de Letras, habilitação em Língua Estrangeira (Inglês, Espanhol, Alemão ou Francês), apoio personalizado de forma que potencialize sua aprendizagem, focando no fomento da autonomia e proteção da motivação. É importante mencionar que estes alunos normalmente adentram a graduação com baixo nível de proficiência na língua alvo.

O aconselhamento linguageiro é a parte central do projeto de pesquisa "Aprendizagem de língua estrangeira como sistema adaptativo complexo: autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro", coordenado pela Professora Walkyria Magno e Silva. Conforme mencionado anteriormente, cada conselheiro auxilia um ou dois estudantes em encontros que variam de acordo com a necessidade de cada um, podendo ser semanal ou quinzenal.

Neste cenário, este trabalho objetiva investigar o processo de autonomização de três aprendentes de língua inglesa ao longo de quatro meses de aconselhamento linguageiro. Para preservar suas identidades, os participantes desta pesquisa foram referidos por nomes fictícios, conforme tabela abaixo.

---

[5] "*Self-diagnose their strengths and weaknesses in language learning; become more aware of what helps them to learn the language they are studying most efficiently; develop a broad range of problem-solving skills; experiment with both familiar and unfamiliar learning strategies; make decisions about how to approach a language task; monitor and self-evaluate their performance; transfer successful strategies to new learning contexts*."

Tabela 1. Descrição dos Participantes da Pesquisa[6].

Participantes	Gênero	Idade	Estágio do Curso
AC1CL10	Masculino	20 anos	2º semestre
AC2CL10	Feminino	19 anos	2º semestre
AC3CL10	Feminino	24 anos	4º semestre

Utilizou-se como instrumento desta pesquisa o diário de aprendizagem dos aconselhados. Neles, os participantes narram de que forma o aconselhamento linguageiro afeta a sua aprendizagem. Os diários de aprendizagem foram solicitados no início das sessões, porém estes deveriam ser entregues a cada dois meses de sessão. Ressalta-se que uma das participantes entregou somente um diário ao final do semestre. Desta maneira, totalizam-se cinco diários de aprendizagem.

De acordo com Magno e Silva (2012, p. 205), "diante da dificuldade de se medir autonomia, é necessário observar os comportamentos que evidenciam um indivíduo autônomo, ou seja, tudo aquilo que ele faz sem ter sido orientado ou sugestionado a fazer". Deste modo, utilizaram-se os diários os quais têm por objetivo relatar os aspectos relevantes da aprendizagem do aconselhado, de forma que este possa refletir sobre sua atitude, ressaltando os pontos positivos e negativos das sessões. Outras pesquisas nesta área têm lançado mão de instrumentos como as narrativas, os quais o participante é o protagonista da própria história (PAIVA, 2005; PAIVA, 2006).

A partir da escolha teórico-metodológica deste trabalho, na seção a seguir são apresentados e discutidos os dados coletados por meio dos diários.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM

Nesta seção, são apresentados, analisados e discutidos os diários de aprendizagem dos aconselhados. Neles buscou-se identificar evidências de comportamentos autônomos que emergiram a partir da participação dos aconselhados nas sessões de aconselhamento linguageiro entre março e junho de 2014. Buscou-se, também, identificar de que forma esta prática tem afetado a aprendizagem destes participantes. Ressalta-se que para a preservação dos nomes dos participantes, estes são referidos neste trabalho como AC1CL10, AC2CL10 e AC3CL10 respectivamente.

AC1CL10 e AC2CL10 são estudantes do primeiro ano do curso de Letras, habilitação em língua inglesa. Ambos adentraram a graduação sem nenhum nível de proficiência na língua alvo e, por conta disto, recorreram ao projeto de pesquisa em busca de apoio para tornar mais visíveis os resultados de sua aprendizagem. Esta busca por apoio, em si já, representa um comportamento autônomo. AC3CL10, por sua vez, está cursando o quarto período do mesmo curso e, diferente dos outros aconselhados, ingressou no curso com certa proficiência na língua alvo.

Dentre as primeiras percepções sobre a própria aprendizagem no aconselhamento linguageiro, AC1CL10 relata: "Durante dois meses de aconselhamento pude notar diferenças em vários aspectos da minha aprendizagem, principalmente na questão da autonomia e nas estratégias que posso utilizar para melhor entender o contexto das disciplinas estudadas e que envolvem a Língua Inglesa."[7].

Como é possível observar, o aconselhado acima se conscientiza sobre as estratégias que possuem impactos mais significativos na sua aprendizagem. Deste modo, ele compreende de forma mais eficaz o seu próprio processo de aprender. Tal conscientização é possível quando o conselheiro o ouve atentamente de forma que o oriente a melhor conhecer sua aprendizagem.

[6] Fonte: Elaborado pelo autor.

[7] Todos os excertos dos diários de aprendizagem dos aconselhados foram mantidos em sua forma original.

Outra fase no processo de autonomização é a de mudança de atitude. Nesta fase, o conselheiro auxilia os aconselhados a considerar a aprendizagem sob uma nova perspectiva. Os processos desenvolvidos nesta fase são normalmente lentos e gradativos. Esta fase exige "prática e perseverança" (MAGNO e SILVA et al., 2013, p. 58) de ambos os agentes – conselheiro e aconselhado –, uma vez que implica em uma mudança de comportamento diante da aprendizagem.

Deste modo, a partir do momento em que se conscientizam sobre a aprendizagem, os aconselhados tendem a estabelecer metas pessoais para serem alcançadas ao longo das sessões. Estas metas podem ser sugeridas tanto pelos aconselhados quanto pelo conselheiro, uma vez que em alguns momentos aqueles podem não saber quais as melhores estratégias que deverão ser adotadas para alcançar os objetivos propostos. Assim, o conselheiro possui uma gama de opções para oferecer aos aconselhados de modo que estes escolham quais destas os agradam. A esse respeito, veja o excerto abaixo:

> [...] meu conselheiro e eu entramos em um consenso sobre as tarefas. [...] Na maioria das vezes [o conselheiro] faz com que eu trace algumas metas e procure alcança-las, constantemente se oferecendo para ajudar sempre eu precisar. (AC2CL10).

> [...] falamos um pouco do meu tempo, como eu organizo (ou não) ele, sobre as dificuldades que eu possuo no aprendizado da Língua Inglesa e o que posso fazer para melhorar isso, sugeri várias coisas, como: começara estudar uma gramática, fazer resumos de textos acadêmicos, ser mais participativa nas salas de aulas e usar alguns sites de conversação que ele me sugeriu. (AC3CL10).

Nestes dois excertos, as aconselhadas apontam algumas estratégias que as levam, consequentemente, a uma mudança de atitude diante da própria aprendizagem. É possível observar também que o conselheiro e as aconselhadas refletem constantemente sobre as estratégias adotadas, focando nas dificuldades e avanços enfrentados.

Conforme mencionado à priori, a negociação é uma palavra-chave no desenvolvimento do comportamento autônomo, sobretudo, em práticas as quais são baseadas no aprendente, como o aconselhamento linguageiro. O efeito da negociação na prática de aconselhamento linguageiro é refletido no seguinte excerto:

> As sessões de aconselhamento quase sempre funcionam com negociações, sejam nas realizações de atividades ou na utilização de materiais, e assim por diante; por exemplo, ao escolher em qual habilidade do Inglês quero focar meu estudo, primeiramente digo estratégias que normalmente utilizo, e logo peço opinião para o conselheiro sobre quais outras formas posso utilizar para desenvolver aquela determinada habilidade, e então escolho a(s) melhor (es) estratégias que melhor convém com meu estilo de aprendizagem. Essa troca de informações, negociações acho bastante enriquecedora e significativa, pois é nesse contato com o outro é que tem-se a possibilidade de aprender muito mais. (AC1CL10).

Observa-se, neste excerto, que o conselheiro orienta o aconselhado a adotar as estratégias mais eficazes na própria aprendizagem por meio da negociação. Assim, conforme advoga Cohen (1998 apud MAGNO e SILVA, 2013), ambos adotam o treinamento para o uso de estratégias mais adequadas para o alcance dos objetivos propostos. A esse respeito, AC2CL10 relata que as novas estratégias adotadas são bastante eficazes, pois são focadas diretamente nos pontos que ela precisa melhorar. Em suas palavras: "Acredito que as estratégias que estou utilizando são bastante adequadas já que focalizam diretamente na solução das minhas dificuldades." (AC2CL10).

As estratégias adotadas nem sempre são eficazes no processo de aprendizagem. Deste modo, conselheiro e aconselhado precisam constantemente avaliar se as estratégias utilizadas estão de fato trabalhando em prol da aprendizagem. No excerto abaixo, observa-se que a aconselhada avaliou e restabeleceu novas formas de alcançar seus objetivos com a ajuda do conselheiro. "[O conselheiro] aceitou as mudanças nas minhas metas, sugeriu uma alternativa

mais simples para a micro-teaching, pediu que terminasse o resumo e eu fosse a BA3[8] e procurasse livros que me ajudariam a estudar para o toefl." (AC3CL10).

A terceira fase do processo de autonomização é a de transferência de responsabilidade. Nela, o aprendente assume mais liberdade, controle e poder de decisão sobre a própria aprendizagem. Nesta fase, o aconselhado estabelece novos objetivos por meio da negociação com o conselheiro e o treinamento de novas estratégias. Little (1991) advoga que uma das características do aprendente autônomo se manifesta quando este transfere o que aprendeu para outros contextos. Os excertos abaixo evidenciam este comportamento.

> [...] além das atividades feitas no aconselhamento, tenho utilizado outros meios de estratégias que utilizam-se das quatros principais habilidades dessa língua, a internet é uma das ferramentas bastantes fortes pela qual busco aprender; sala de aula, séries de TV e aulas no curso livre também fazem parte desse meio. (AC1CL10).

AC1CL10 procurou outros contextos para praticar a língua alvo, como o curso livre que ele faz em paralelo à graduação. Ele também utiliza a internet a favor de sua aprendizagem a qual recorre a diversos sites para assistir séries de TV com tanto o áudio quanto a legenda estão em inglês.

> Já consigo fazer automaticamente algumas coisas que ajudam bastante no aprendizado. Antes das sessões eu não costumava anotar palavras que desconhecia, porém depois delas comecei a fazer uma lista com estas, para assim conseguir assimila-las. Passei a gravar minha voz lendo textos em inglês e a partir disso posso eu mesma consertar meus erros de pronuncia. Também ver mais vídeos para aprender a entonação das palavras e etc. (AC2CL10).

AC2CL10 participou de poucas sessões de aconselhamento devido às turbulências que estava passando na graduação. Entretanto, este não foi um fator que a prejudicou sua aprendizagem. As estratégias relatadas foram sugeridas em sua maioria por ela mesma. "*I started to read some books in English that I have in my home, but I had never read before just for laziness (In this week I will start Rebecca). And also, now I am watching some tv series with the audio and subtitles in English, in order to improve my reading and listening skills*." (AC3CL10).

AC3CL10, por sua vez, decidiu escrever seu diário na língua alvo a fim de praticar sua escrita em língua estrangeira. Além deste comportamento autônomo, ela recorreu a outras atividades que puderam potencializar sua aprendizagem, entre elas começar a ler os livros em inglês que não tinha lido antes e assistir a séries de TV com ambos os áudio e legendas em inglês.

Como é possível observar, os três aconselhados desenvolveram comportamentos autônomos ao longo do primeiro semestre, manifestados em diferentes níveis, épocas e contexto. Esta manifestação vai ao encontro da definição de Benson (2011) de autonomia a qual guia este trabalho. É importante ressaltar que "a conquista da autonomia é um processo gradativo e contínuo, já que os aprendentes precisam ser constantemente expostos a atividades desafiadoras e a materiais cuja relevância eles possam apreender para que tenham a oportunidade de fazer escolhas e assumir responsabilidades" (DANTAS, 2008, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As bases teóricas do aconselhamento linguageiro e autonomia foram trazidas para discussão. Soma-se a isto, o efeito positivo do aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem, que auxilia os aconselhados a desenvolverem comportamentos mais autônomos em diversos níveis e contextos.

---

[8] Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA3). Ver: MAGNO e SILVA, W. A model for the enhancement of autonomy. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. esp., p. 469-492, 2008.

O aconselhamento linguageiro apresenta uma nova forma de se lidar com o aprendente de língua estrangeira, transformando as relações, crenças e percepções sobre o papel professor e o aprendente. Além disso, ele mostra uma nova forma de tornar a aprendizagem de línguas estrangeiras mais efetivas. É sabido, entretanto, que mais pesquisas devem ser feitas nesta área promissora. São relatos como este que motivam este projeto a seguir em frente.

> Posso afirmar que o projeto de aconselhamento Linguageiro tem sido uma ferramenta única para o aprendizado e aquisição da Língua Inglesa, pois além de fomentar práticas autônomas para o aprendizado dessa Língua, o mesmo tende a deixar o aluno livre para fazer a atividade que mais lhe apraz e lhe compete fazer, sem falar da prática de acompanhamento, monitoração e feedback dado aos alunos participantes, que sem dúvidas, são práticas bastante significativas para ajudar a deixar sempre estável a motivação dos alunos participantes e conseguir, por fim, ajudar o aprendizado desses alunos serem bastante consistente e significativa. (A1CL10)

REFERÊNCIAS

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy**. Harlow: Pearson, 2011.

_____. What's new in autonomy. **The Language Teacher**, v. 35, n. 4, p. 15-18, 2011.

CARSON, L.; MYNARD, J. Introduction. In: **Advising in Language Learning**: Dialogue, tools and context. Harlow: Pearson, 2012. p. 3-25.

DANTAS, L. **Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua Inglesa:** um caminho para a motivação e a autonomia. 2008. 175f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada**: Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2000-2011. p. 199-236.

LITTLE, D. **Autonomy:** definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1991.

MAGNO E SILVA, W. Autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro na sala de aula de línguas estrangeiras. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. (Org.). **Práticas em sala de aulas de línguas***:* Diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 201-220.

_____; DANTAS, L.; MATOS, M. C.; MARTINS, M. Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, p. 53-72, jan./jun. 2013.

MOZZON-McPHERSON, M. Supporting independent learning environments: an analysis of structures and roles of language learning advisers. In: RUBIN, J. (Org.). **Counseling in Language Learning Settings.** London: Longman. 2007. p. 66-92.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes; São Paulo: ALAB, 2005. p. 135-153.

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

REINDERS, H. The what, why, and how of language advising. **MexTESOL**, 2008.

STICKLER, U. Using counseling skills for language advising. In: MOZZON-McPHERSON, M.; VISMANS, R. (Org.). **Beyond language teaching towards language advising**. London: CILT, 2001. p. 40-51.

O PROCESSO DE *TORNAR-SE* DO ALUNO-PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Édina A. C. BÜHRER
Universidade Estadual do Centro-Oeste[1]

RESUMO: Este artigo busca analisar o Estágio Curricular Supervisionado como um espaço potencialmente produtivo para discutir a identidade híbrida (BHABHA, 1998) na perspectiva da formação docente. O objetivo central nesta discussão é apresentar o processo de construção identitária do aluno-professor como múltipla e não fixa (HALL, 2009). Além disso, busca também discutir e apresentar os estudos que abordam: a transição de aluno para professor de língua inglesa e suas implicações no processo da construção identitária num contexto de imigração (FAN; LE, 2010), a metamorfose no processo de formação e transformação do aluno-professor (HAN, 2005, p. 2) e a perspectiva das múltiplas identidades focalizando as dificuldades vivenciadas no processo de tornar-se professor (JOHNSON, 2005). Estes estudos contribuem para compreender que a formação docente é um processo que envolve profundas mudanças nos alunos-professores.
PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Identidade híbrida; Aluno-professor; Língua Inglesa.

ABSTRACT: This paper seeks to analyze the Estágio Curricular Supervisionado (practicum) as potentially productive space of discussion about hybrid identity (BHABHA, 1998) in a perspective of teacher education. The central objective in this discussion is to present the process of identity construction of the student-teacher as multiple and non-fixed (HALL, 2009). Furthermore, to present the studies that address the transition of student-teacher from student to teacher of the English Language and its implication in the process of identity construction in the immigration context (FAN; LE, 2010), the metamorphosis in the process of teacher formation (HAN, 2005, p. 2) and the perspective of multiple identities (JOHNSON, 2005). These studies contribute to our understanding of the teacher education as a profound change process that involves student-teachers identity.
KEYWORD: Practicum; Hybridity identity; Student-teacher; English Language.

A PROPOSTA

A discussão sobre a identidade de aluno-professor de língua inglesa toma como base a teoria de Homi Bhabha (1998), da qual busquei ressignificar os conceitos de "terceiro espaço" e de "hibridismo" e contextualizá-los na vivência prática do aluno-professor durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em língua inglesa (LI). Desta forma, a teoria não é utilizada em sua totalidade, haja vista que há outras questões abordadas por Bhabha na teoria pós-colonial que não serão discutidas aqui, trata-se de um recorte para um contexto novo. O contexto novo, no qual os conceitos são utilizados, representa uma tentativa de aprender mais sobre a teoria enquanto a utilizo.

Outra base para o desenvolvimento deste trabalho está nas pesquisas internacionais que discutem a construção da identidade de professores na posição de alunos e de professores de LI (FAN; LE, 2010; JOHNSON, 2005; HAN, 2005). Vale ressaltar, que as pesquisas internacionais são utilizadas como suporte para compreender as dificuldades pelas quais alunos-professores (e professores-alunos) enfrentam ao perceberem-se na posição de aprendiz e de professor de uma língua estrangeira, principalmente da língua inglesa. Embora as pesquisas internacionais utilizadas não estejam diretamente relacionadas à identidade híbrida, elas pressupõem a ideia de que o aluno-professor convive com múltiplas identidades

[1] Apoio da Fundação Araucária.

que tornam a experiência escolar propícia para questionamentos e transformações (embora nem sempre os alunos-professores e professores-alunos consigam atingir este nível antes dos cinco anos de experiência em sala de aula).

A abordagem utilizada pelos pesquisadores, nos trabalhos internacionais acerca da construção da identidade de aluno-professor de LI, acima mencionados, apresenta características específicas. Uma delas está no fato de que a identidade do aluno-professor nas pesquisas analisadas é (re) construída num país de língua inglesa, ou seja, o aluno-professor sai de seu país de origem para viver, estudar e trabalhar numa terra de falantes nativos de língua inglesa; enquanto no grupo estudado, a identidade do aluno-professor constrói-se e reconstrói-se no país de origem (no estudo em discussão, os alunos-professores aprenderam e formam-se professores de língua inglesa no Brasil).

A importância de discutir a condição do aluno-professor de língua inglesa no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado está no fato de que as inquietações e as dificuldades nesta etapa da formação tornam-se mais visíveis nos momentos em que o licenciando precisa posicionar-se sobre a diversidade linguística a ser ensinada, o conteúdo, o planejamento, a gestão da sala de aula, o conceito de língua, de cultura e de aprendizagem. Nestas situações características do Estágio Curricular Supervisionado, o aluno-professor revela as estratégias que utiliza para aprender a LI, a forma como age no momento de ensiná-la e as situações em que procura identificar-se como professor de línguas.

Deve-se refletir também que, ao chamar a atenção para o aluno-professor (AP) nessa etapa da formação, abre-se a possibilidade de perceber o ECS como um processo fundamental na construção da história pessoal, da formação linguística, pedagógica e profissional do AP. Outra questão a ser analisada é o fato de que ao se pesquisar a respeito da condição de AP são produzidas informações que podem contribuir para aprofundar o entendimento do processo de construção da identidade do licenciando como um entre-lugar, um espaço intervalar entre o *ser* aluno e o *ser* professor de uma língua outra. Além disso, discutir a condição de AP é importante para compreender o ECS e a identidade de AP como um processo sempre incompleto e contínuo de posicionamentos e reposicionamentos, pois à medida que o AP depara-se com situações novas, ele pode ressignificar os sentidos de professor e de aluno, da sua cultura e da cultura do *outro* num movimento constante de (des)identificações.

Procurar compreender como o AP vivencia a construção identitária durante o ECS pode fornecer subsídios para intervir nesse momento da formação docente numa tentativa de tornar o processo mais questionador e crítico, o que significa torná-lo também mais conflitante em relação às dificuldades decorrentes da condição de estar na posição de AP. É preciso considerar aqui que o conflito[2] faz parte do processo da construção da identidade pelo próprio sentido desestabilizador que carrega.

A IDENTIDADE DO ALUNO-PROFESSOR EM DISCUSSÃO

No que se refere ao aluno-professor de LI, as discussões em torno da construção da identidade ainda são embrionárias, "a identidade é um tema emergente na educação e no desenvolvimento do professor de línguas. Pouca atenção tem sido dada para as formas nas quais a identidade é teorizada[3]" (VARGHESE et al., 2005, p. 21, tradução nossa).

Apesar de não haver um corpo de pesquisas solidificado em torno da condição de AP e de como a identidade pode ser analisada durante o ECS, no curso de graduação em Letras

[2] A perspectiva de conflito desenvolvido aqui está relacionada à ideia da necessidade de questionamentos e desestabilização de ideias preconcebidas para que novas possibilidades de compreender a construção da identidade de professor possam ser viabilizadas.

[3] *Language teacher identity is an emerging subject of interest in research on language teacher education and teacher development. Yet relatively little attention has been paid to the ways in which teacher identity is theorized"* (VARGHESE et al., 2005, p. 21).

Inglês, é possível ponderar como este tema tem sido discutido a partir da consideração dos estudos que procuram explicar o processo de construção da identidade de professor por meio de situações vivenciadas na condição de AP de LI ou de professor-aluno[4] (PA).

Assim, os estudos que serão apresentados a seguir têm este propósito, ou seja, apresentar diferentes compreensões acerca da condição de AP de língua estrangeira e de PA. Essa é uma forma de trazer à tona as complexidades enfrentadas no processo de tornar-se professor como aprendente e ensinante de uma língua estrangeira, ao mesmo tempo em que contribui para pensar a condição de AP. Durante estes dois processos a cultura, o mundo social, a política e a linguística se entrelaçam e colocam o AP ou o PA em diferentes posições.

Dessa forma, as pesquisas que serão apresentadas focalizam situações que envolvem simultaneamente as posições de aluno e de professor, seja a partir da "transição de estudante de inglês, como segunda língua, para um professor profissional" (FAN; LE, 2010, p. 2), de uma "metamorfose" (HAN, 2005, p. 2), ou seja, da perspectiva das "múltiplas identidades" (JOHNSON, 2005, p. 26).

Conforme mencionado anteriormente, são poucas as pesquisas que analisam a identidade sob estas perspectivas, além disso, não há uma área única de abordagem, como poderá ser percebido na apresentação dos estudos. Na pesquisa de Johnson (2005), por exemplo, baseada na teoria social da identidade, o professor pré-serviço[5], entra em conflito com as múltiplas identidades com as quais precisa aprender a lidar. A identidade, a partir da teoria social utilizada por Johnson, é baseada em categorias relacionais de poder e status social como sexo, raça, gênero, criadas pela sociedade. Segundo Johnson, a identidade deriva em grande parte das categorias sociais as quais o indivíduo pertence. A referida autora discute que, a despeito da idealização do falante nativo como o melhor professor, conforme Phillipson (1992), ou dos motivos e da validade de manter-se a distinção entre falantes nativos de inglês (*Native English Speakers- NES*) e falantes não nativos (*Nonnative English Speakers- NNES*), as duas categorias existem no ensino da LI hoje e, segundo ela, há poucas questões nas quais a categoria social de falantes nativos de inglês não seja beneficiada pela autoridade e pelo status que este lugar lhes dá, mas que não garante ao falante não nativo os mesmos benefícios.

No estudo feito por Johnson, sobre a relação entre a condição de PA e de não-nativo, verificou-se as dificuldades enfrentadas por Marc, uma mulher mexicana, nos seus 20 anos, matriculada no segundo ano do mestrado em Artes no Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (*MA TESOL*), nos Estados Unidos. Segundo relata a pesquisadora, a maioria dos alunos matriculados no programa era nativa e os demais eram falantes de inglês como língua estrangeira nascidos em diferentes países. A instituição de ensino, a administração, o corpo de professores pertencentes ao programa de inglês intensivo, eram todos falantes nativos. Marc viu-se como membro de uma minoria de falantes não nativos. Para entender como Marc vivenciava a situação de falante não-nativo, a partir da condição de estar, ao mesmo tempo, lecionando e aprendendo a LI, Johnson passou um ano e meio acompanhando-a nessa trajetória.

De acordo com Johnson (2005), Marc, intensamente consciente da sua condição de aprendente e ensinante de LI, precisava conciliar as suas múltiplas identidades (aprendiz, professora, mexicana, mulher). A tentativa de equilibrar estas identidades apresentou-se como desafio não somente para ela,

---

[4] Por professor-aluno entenda-se aqueles professores em início de carreira e aqueles que, conforme o Sistema Educacional Americano, precisam cumprir um período de prática para receber a Certificação final de profissional docente.

[5] Por pré-serviço entende-se o período de ensino supervisionado e guiado por um professor supervisor. O aluno (que ainda não recebeu a certificação final de docência) é gradualmente introduzido no papel de professor em uma sala de aula específica e guiado por um professor. O professor trabalha com o aluno-professor a fim de encorajá-lo a assumir a responsabilidade do gerenciamento da sala de aula à medida que a experiência em sala progride. O professor pré-serviço começa como um observador e finaliza a experiência da docência como um profissional competente.

mas também para os seus pares. A autora relata que durante a prática de Marc, suas múltiplas identidades, como professora e estudante de língua estrangeira, por exemplo, tiveram um impacto na professora supervisora, pois

> embora disposta a aceitá-la como uma professora de inglês como segunda língua, iniciante, [...], entra em conflito com a auto-identificação simultânea como estudante de inglês como segunda língua. A aprovação de Marc como uma professora pela orientadora era vital (como é para todos que iniciam a profissão), mas a hesitação da orientadora em admitir os pedidos de ajuda em relação à língua marcou Marc com uma identificação social de estudante de inglês e aumentou a sua consciência negativa com a categoria associativa de falante de inglês não-nativo. (JOHNSON, 2005, p. 26, tradução nossa)[6].

Esse tipo de situação vivida por Marc intensificou a multiplicidade, às vezes, conflitante das identidades de aluna, de professora e de não-nativa de LI. Conforme pode ser observado a seguir:

> Em uma discussão sobre a exigência da proficiência linguística para ser efetivamente reconhecida como uma professora de inglês, Marc revelou uma tensão primária causada pela consciência de si mesma como aprendiz da língua e a necessidade de Marc de "estar a frente dos... estudantes" [saber a língua deles melhor do que eles] ou de seu nervosismo ao consultar seus colegas sobre questões da língua, pois "afinal de contas, eu sou uma professora de inglês como segunda língua, Eu deveria saber, não deveria"?[7] (JOHNSON, 2005, p. 25, tradução nossa).

Outra pesquisa relacionada à identidade de professor-aluno de LI é a de Si Fan e Thao Le (2010). Se Johnson estava interessada em investigar a identidade social de uma aluna e professora nativa mexicana, Fan e Le descrevem as percepções de um grupo de onze alunos-professores[8] de inglês como segunda língua (cinco chilenos, quatro chineses, um japonês e um alemão), membros de um programa de ensino (*Bachelor of Teaching Program*) e matriculados no programa de bacharelado em educação na Austrália. A intenção do estudo de Fan e Le consistia em descobrir as percepções das experiências de ensinar e aprender nas salas de aulas australianas e quais tipos de estratégias eram disponibilizados para dar suporte aos professores-alunos.

A partir do estudo, os pesquisadores registraram que durante a obtenção do grau de professor de educação na Austrália os APs confrontaram o desafio de uma "metamorfose" nas suas identidades. (HAN apud FAN; LE, 2010). Isto significa que a construção de suas identidades ocorreu por meio de transformações intensas que conduziram os professores-alunos em direção a uma transformação identitária. Para os pesquisadores, o "velho eu" dos alunos-professores sofreu modificações intensas, que considero semelhantes à situação relatada anteriormente por Johnson.

---

[6] *During Marc's teaching practicum, for example, her multiple identities as both language teacher and language student seemed troublesome for her NES mentor (or cooperating) teacher, who appeared willing to accept Marc as a new and emerging ESL teacher (her shared in group status which stands in relation to the out group ESL student) but struggled with Marc's concurrent self-identification as an ESL student. Her affirmation of Marc as a teacher was vital (as it would be with any new teacher), but her hesitation to acknowledge Marc's appeal for language help marked Marc's social identification as an ESL student and increased Marc's awareness of the "negative" associations of the NNES categorization*. (JOHNSON, 2005, p. 26).

[7] *In a discussion of the language proficiency required to be an effective language teacher, Marc revealed an underlying tension caused by her awareness of herself as a language learner and her need to be "ahead of...students" or her nervousness about consulting her colleagues on language questions because "after all, I'm an ESL teacher, I should know, shouldn't I?"* (JOHNSON, 2005, p. 26).

[8] Embora tenha feito a escolha por defini-los como alunos-professores, eles também ocupam aposição de professores-alunos.

Ao lidar com este tipo de situação, o enfrentamento das múltiplas identidades que os constituem, os alunos-professores de LI precisaram usar estratégias e contar com uma estrutura que os apoiem para enfrentar as dificuldades deste novo posicionamento. Conforme afirmam os pesquisadores,

> como eles são, ambos, estudantes de inglês como segunda língua e professores pré-serviço, a eles requer-se um nível alto de proficiência de inglês, a fim de que possam completar o trabalho de curso na Universidade e atuar como professores profissionais nas salas de aulas[9]. (FAN; LE, 2010, p. 2, tradução nossa).

A partir dos resultados da pesquisa de Fan e Le foram verificadas duas descobertas significantes em relação às percepções dos alunos-professores na experiência de ensino. A primeira é a reconceituação do conhecimento de ensino do aluno-professor por meio das experiências da prática (*practicum*) utilizando-se da *phronesis*, ou seja, os alunos-professores exploraram e redefiniram suas percepções de ensino por meio da experiência prática (FAN; LE, 2010, p. 5). A segunda descoberta significativa refere-se à construção de binaridades, ou seja, o aluno-professor ao experienciar o contexto de ensino, ao colocar-se na posição de professor, teve a possibilidade de rever as suas concepções de ensino e de aprendizagem. As concepções passaram por uma espécie de refinamento, de ajustamento à nova situação, que, no entanto, tem um efeito discursivo de produzir binaridades conflitantes na construção do conhecimento, conforme apontam Fan e Le (Anexo 1).

A partir destas questões Fan e Le concluíram que os participantes da pesquisa viveram, durante a prática, contradições de vida (*living contradictions*) que emergiram da posição que ocupavam naquele momento. No contexto prático, segundo os pesquisadores, os alunos-professores são levados a explorar e redefinir as próprias percepções de ensino por meio da *phronesis*, isto é, pelo saber construído na prática, baseados na percepção da situação experienciada.

De acordo com o quadro das binaridades conflitantes (ANEXO 1), por meio do qual os pesquisadores Fan e Le discutiram sobre a experiência prática dos alunos-professores, observa-se que eles "reestruturam suas percepções de ensino e aprendizagem, no entanto, aprendem a viver com as contradições e as binaridades na construção de seu conhecimento"[10]. (FAN; LE, 2010, p. 6, tradução nossa). Salientam ainda, embasados nos estudos de Bronwyn Davies, que este tipo de situação "permite ver a diversidade e a riqueza de nossa experiência de ser uma pessoa que ora encontra-se posicionado de uma forma e ora de outra".[11] (FAN; LE, 2010, p. 6, tradução nossa).

É importante ressaltar a afirmação de Fan e Le de que o fato de o professor-aluno aprender a viver com as binaridades abre a possibilidade para discutir o posicionamento contraditório e binário vivenciado durante o ECS e assim levar os APs a questionar-se, transformar-se e reinventar-se, ocupando desta forma outro espaço que não é o da percepção primeira (vide Anexo 1) tampouco da segunda, mas um processo de hibridização, um terceiro espaço "que possibilita que novas posições possam surgir"[12] (BHABHA, 1990, tradução nossa). Esse terceiro espaço consiste num processo de negociação e questionamento das

---

[9] *As ESL pre-service teachers are both ESL students and pre-service teachers, they are required to have a higher level of English proficiency, so as to complete course work at university, as well as to perform as professional teachers in classrooms.* (CRUICKSHANK; NEWELL; COLE, 2003; HAN, 2005).

[10] "*The ESL pre-service teachers reframe their perceptions of teaching and learning, however, they learn to live with the contradictions and binaries in their knowledge construction".* (FAN; LE, 2010, p. 6).

[11] "*As Davies (1994, p. 2) argues that It enables us to see the diversity and richness of our experience of being a person as we find ourselves positioned now one way and now another".* (FAN; LE, 2010, p. 6).

[12] *For me the importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the "third space" which enables other positions to emerge".* (BHABHA, 1990, p. 211).

posições, nem um nem o outro, mas algo a mais que contesta o fechamento do significado de ambos.

A partir da referida pesquisa, entendo que não se trata somente de uma questão de aprender a viver com as contradições e binaridades, mas em traduzir-se (transformar-se), pois entendo que não abandonamos simplesmente os conceitos previamente construídos, mas podemos reconstruí-los quando enfrentamos situações novas. Sendo assim, trata-se de uma transformação contínua de si mesmo durante as experiências da vida.

Trazendo a discussão ao contexto do Curso de Letras Inglês, entendo que o licenciando de LI na condição de AP, precisa ainda encontrar um espaço de negociação no processo discursivo de tornar-se professor. Uma negociação advinda dos sentidos criados diante das experiências vivenciadas a partir dos posicionamentos ocupados, neste caso, de aluno e de professor, ao mesmo tempo. Esse espaço de negociação é justamente o intervalo entre o ser aluno e o ser professor, entre o ser falante do português-brasileiro e o ser falante de inglês (americano, australiano, britânico, canadense...).

Na pesquisa de Fan e Le, esses posicionamentos são percebidos como uma binaridade, uma oposição. No entanto, pensar o posicionamento ora como aluno e ora como professor de LI é extremamente complexo e envolve a ambivalência dessas posições e de outras que o AP carrega. Desta forma, com a intenção de repensar o binarismo que envolve o licenciando, o conceito de hibridização de Bhabha é utilizado nesta discussão, pois a ambivalência da condição de AP é pensada a partir da ideia do terceiro espaço, onde ocorre a transformação (PAPASTERGIADIS, 2000) e novas possibilidades produtivas de posicionamentos emergem (RUTHERFORD, 1990).

Entretanto, antes de discorrer sobre a forma de repensar o binarismo que envolve AP e como o híbrido pode ser discutido, apresentarei a pesquisa de Han (2005) a qual centraliza a discussão no tipo de negociação que o AP[13] precisa viver.

Segundo a pesquisa de Han (2005), é possível perceber a dificuldade do AP ao lidar com as diferenças entre o país de origem e o de imigração, algo que parece exigir dele uma constante (re)negociação de sua cultura e a da cultura do outro, pois o AP, segundo a autora, sai de um status cultural tomado como seu, para outro contexto cultural no qual precisa ganhar o respeito.

Na apresentação ocorrida na conferência Internacional de educação e pesquisa na Austrália, intitulada *World English speaking student-teacher entry into the education profession: The practicum as a stimulus to metamorphosis*, Han destacou que a prática vivenciada pelos alunos-professores (também professores-alunos, chamados por ela de *World English Students* -*WES*- (estudantes de inglês do mundo) contribui para a "metamorfose" das muitas identidades que os constituem. Segundo Han (2005), essa metamorfose ocorre em três momentos durante a prática, são eles: no desafio da autoridade de quem eles são; no dinamismo de quem eles estão se tornando e na transformação das novas relações professor/aluno"[14] (HAN, 2005, p. 2, tradução nossa).

Estes três momentos são tratados pela pesquisadora como os desafios que os APs precisaram enfrentar durante a prática, os quais se relacionam tanto com o status de AP (como aluno e professor), com a diferença dos costumes do país de origem quanto pelo domínio linguístico da LI.

O primeiro momento é abordado pela autora por meio da perspectiva da marginalização e da autorização do AP, isto é, na forma como os professores supervisores apoiam ou não os alunos-professores *WES* (de agora em diante AP-WES) durante a prática. Segundo Han, os professores supervisores diferem no modo como encorajam ou

[13] Os APs que participaram da pesquisa são originários da Ásia, África e Ilhas do Pacífico, conforme explicitado na referida pesquisa. Trata-se de alunos-professores de origem não européia.

[14] *[...] the authoritative challenge to who they are; the dynamism of who they are becoming, and their shifting shape of new teacher/student relations" (HAN, 2005, p. 2)*

desencorajam os AP-WES no desenvolvimento de suas identidades como professores. A autorização e a marginalização decorrem também do domínio da língua e do domínio da sala de aula. De acordo com o relato da pesquisa, os AP-WES têm menos autoridade por serem de outro país. Um pequeno erro linguístico pode fazer com que o AP-WES perca a sua autoridade em sala de aula. O uso incorreto da LI pelo AP-WES, por exemplo, faz dele um alvo fácil para os estudantes, pois segundo eles "se você é um professor de inglês e não coloca um artigo onde deveria colocar, eles dizem: *Hey, how can you teach me English*?" (HAN, 2005, p. 8).

Assim, para a pesquisadora, o uso incorreto da língua pelo AP-WES, conforme relato dos participantes da pesquisa, pode levá-lo à marginalização, a ser excluído no ambiente de ensino. Para Han (2005, p. 9),

> Uma das razões para o AP ser desafiado desta forma no ensino é a diferença em relação aos professores nativos. Aos olhos dos estudantes, eles falavam diferente, sua aparência era diferente, e, além disso, assume-se que seu conhecimento podia não ser apropriado para ensinar.[15] (tradução nossa).

O segundo e o terceiro momentos apresentados pela autora podem ser analisados a partir da teoria de Stuart Hall na perspectiva de identidade como um processo de tornar a ser. De acordo com Han, durante a prática os APs-*WES* aprenderam a estabelecer uma relação com o novo contexto, assim a preocupação com a concepção de identidade deu-se por meio da problematização de questões como: o que eles poderiam tornar-se, como eles têm sido representados e como lidam com essa representação. Dessa forma, os APs-*WES* foram concebidos pela pesquisadora dentro de um processo de tornar-se outro, mais do que em quem eles eram ou de onde eles vieram. Nesse processo de "negociação" conforme citado por Han, os APs-*WES* enfrentaram diferentes situações durante a prática, tais como: o comprometimento e o ajuste com a prática. Na primeira situação o AP-*WES* teve que aprender a comprometer-se com o ensino e a aprendizagem, ou seja, se os alunos mostravam-se desinteressados havia o comprometimento em conduzi-los à aprendizagem. Esse comprometimento ocorreu por meio do altruísmo. O AP-*WES* sofreram uma espécie de "doação de si mesmo" para que a aprendizagem pudesse acontecer, mesmo quando isso significasse uma luta interna, uma *transmogrification*[16] (HAN, 2005, p. 13, tradução nossa). Na segunda situação, os AP-*WES* aprenderam a aceitar as atitudes negativas dos alunos nas escolas. Tal posicionamento mostrou-se positivo para que os AP-WES pudessem ajustar-se ao novo contexto e formar o novo eu.

Um dos exemplos citados pela pesquisadora é Har, que com o passar do tempo e a experiência adquirida em sala de aula, deixou de preocupar-se em demasia com as conversas paralelas dos alunos e por não permanecerem sentados em suas carteiras. Har faz uma comparação entre os momentos em que queria controlar este tipo de comportamento em sala de aula e costumava ficar zangado com os alunos, gritando com eles e pedindo que saíssem da sala de aula. Com a modificação de sua postura inicial, pelo tempo prática e de convivência com os alunos, em vez de proceder com gritarias e mau humor, o AP-*WES* procurou controlar os alunos por meio da tolerância, da adaptação. O ajuste positivo deu-se pela procura do AP-*WES* pela melhor forma de trabalhar com os alunos. No entanto, essa transformação não é simples,

---

[15] "*One reason the WES student-teachers were challenged in their teaching was their "difference" from the Anglophone teachers. In their students*" *eye, they spoke differently, and looked different, and therefore it was assumed that their knowledge might be not appropriate for teaching. However, the student-teachers acquired strategies to overcome this challenge and gain confidence in their teaching and their capacity to be teachers."* (HAN, 2005, p. 9).

[16] *"However, his giving in indicated an internal struggle as experiencing the transmogrification"* (HAN, 2005, p. 13). *"Transmogrify: to change sb/sth completely, especially in a surprising way." (*HORNBY, A. S, 2010). Tradução: Mudar alguém ou alguma coisa completamente, especialmente, de uma forma surpreendente.

> Durante a sua prática o aluno-professor precisa decidir entre o que manter e que deixar de fora no momento de formar e desenvolver suas próprias estratégias de ensino. Na era moderna, as pessoas tentaram construir as suas identidades e mantê-las sólidas e estáveis, enquanto que nestes tempos pós-modernos o "problema da identidade" é como manter as opções em aberto: "A modernidade foi construída no aço e no concreto; e a pós-modernidade, em plástico biodegradável. (BAUMAN apud HAN, 2005, p. 15, grifos da autora)[17].

Han diz que "a identidade do AP não permanece a mesma durante o passar do tempo, mesmo durante a prática. Eles aprenderam a controlar a si mesmos para conciliar seus "eus" reais mostrando uma identidade "superficial""[18] (HALL apud HAN, 2005, p. 13, tradução nossa). Ainda, de acordo com a pesquisadora, ao fazer isso, os alunos-professores estavam adquirindo novas identidades. A mudança de um estado de agir para outro completamente diferente é visto pela pesquisadora com um grande passo para metamorfose Ovidiana[19] (algo positivo), apesar de todo o esforço despendido pelo aluno-professor para compreender e operar as mudanças necessárias (HAN, 2005, p. 13).

Ainda, de acordo com a referida pesquisa, os AP-WES perceberam que mudar o comportamento na sala de aula significava menos problemas no momento de ensinar. O aprendizado forçado do AP, ou seja, essa *transmogrification* durante a prática pode ser entendida também como o desenvolvimento da percepção de sala de aula do AP-WES de forma diferente da concebida inicialmente e também a mudança das crenças trazidas pelo AP sobre o significado de ensinar, de aprender e da relação aluno-professor.

Assim, em vez de forçar os alunos das escolas a serem como o AP-WES desejava foi o AP quem procurou mudar as estratégias e até mesmo as concepções de ensino e aprendizagem para atingir o seu objetivo durante a prática. Para Han, estas não são mudanças simples, mas metamorfoses Ovidianas, pois o AP sofre uma complexa transformação na sua identidade.

A partir das pesquisas apresentadas, é possível perceber as diferentes maneiras de analisar a condição de AP, em todas elas nota-se que os participantes da pesquisa encontram dificuldades para conciliar a posição de aluno e de professor da LI, bem como de outras identidades de que são constituídos. Observa-se também que os APs estão num processo de transição constante entre a sua cultura e cultura do outro.

Com base nos estudos apresentados entendo que o AP vive a complexidade da condição de ser aluno (aprendente) e ser professor de LI (ensinante). Para que ele possa usar a complexidade deste posicionamento a seu favor o AP precisa negociar com as várias identidades com as quais vive durante o ECS.

---

[17] *"The guidance the student-teachers received from their lecturers of the university and the supervising teachers in schools provided useful directions for their teaching. In the practicum, the student-teachers had to juggle what to keep and what to give up in forming and developing their own teaching strategies. In the modern time, people tried to construct their identity and keep it solid and stable, while in these postmodern times, the 'problem of identity' is how to keep the options open: "Modernity was built in steel and concrete; postmodernity, in bio-degradable plastic.*" (BAUMAN apud HAN, 2005, p. 15).

[18] *"The student-teachers*" *identity does not remain the same to itself across time, even during their doing practicum. They learned self-control to conceal their real "selves" by showing a superficial identity"* (HALL, 1996, p. 4).

[19] Ovidianas refere-se à Publius Ovidius Naso, conhecido como Ovídio, famoso por ter escrito Metamorfoses que é considerada a sua melhor obra. A metamorfose na obra de Ovídio, segundo Santos e Atik (2011, p. 34), "é uma transformação sobrenatural de um ser como resultado tanto de uma intervenção exterior quanto de uma mutação interna provocada pelo sofrimento".

APRENDENTE E ENSINANTE: UMA IDENTIDADE HÍBRIDA EM QUESTÃO?

A condição de ensinante e de aprendiz de LI coloca os APs, conforme argumenta Han (2005), com base em Grossberg (1996), num espaço novo, nem de aluno nem de professor, mas

> localizados na existência da fronteira, eles vivem um "terceiro espaço", um lugar "in-between" habitado por subalternos. A identidade subalterna não é principal identidade nem a identidade da minoria "mas é definida pela sua localização em uma condição espacial que a constitui como diferente de uma e de outra alternativa"[20]. (GROSSBERG apud HAN, 2005, p. 16, tradução nossa).

De acordo com o excerto acima, o AP vive num "terceiro espaço" que não é definido por nenhuma das identidades que o acompanha, mas por outra. O AP, segundo a pesquisadora, vê-se dominado pela identidade da cultura australiana e rende-se a ela, mas esse render-se tem um sentido de adaptação, tolerância, transformação e de metamorfose à nova cultura. Conforme afirma Han[21], a identidade do AP fragmenta-se em uma multiplicidade de identidades que se montam e desmontam.

No intuito de aproximar esta discussão do curso de Letras (habilitação inglês ou português inglês), faço-o a partir do que Gimenez (2004) chama de "ambiguidade de papéis" do AP. Segundo a autora, essa ambiguidade coloca o licenciando na posição de aprendiz de língua enquanto se espera dele uma postura de professor. Assim, ao pensar a condição de AP pela perspectiva da ambiguidade, pensa-se novamente no duplo sentido da condição que ele é colocado, neste caso, pela estrutura curricular. Essa duplicidade pode ser analisada a partir do entendimento de que o licenciando ocupa posições distintas e possivelmente opostas durante o curso; desta forma, seria necessário desfazer a ambiguidade priorizando apenas uma posição. Se pensado a partir desse entendimento haveria a necessidade de eliminar uma delas, ou seja, sendo um curso de formação de professores espera-se que o licenciando posicione-se como professor e não como aluno de LI. No entanto, por uma perspectiva contrária, se visto a partir de uma existência de fronteira, o AP não ocuparia nem uma nem outra posição, mas viveria um "terceiro espaço" (BHABHA, 1998). Um espaço de questionamentos do quase aluno, quase professor, nem um nem outro, mas o novo que carrega e subverte a fixidez das identidades de aprendente e ensinante.

Essa vivência, a partir da perspectiva de um sentido novo dado a essa posição precisa ser provocada durante o Curso de Letras para que o AP possa questionar a si mesmo como aluno e futuro professor, questionar também o sistema educacional e social que vive. A provocação pode ser necessária para que esse "terceiro espaço", como uma negociação de sentidos, do que significa ser aluno e ser professor de LI, possibilite a problematização das implicações da imposição de uma identidade sobre a outra (identidade de professor/ identidade de aluno; identidade de falante do português brasileiro/identidade de falante de inglês). Nessa negociação, a interação entre as identidades citadas anteriormente é constante. As identidades são mutuamente afetadas. A hibridização dessas identidades permite que a contestação, o questionamento, a subversão possam manifestar-se, pois o terceiro espaço traduz-se pela produção de sentidos novos por meio da releitura de significados tidos como fixos.

---

[20] *Situated in the border existences, they live in a third space", an in-between" place inhabited by subalterns. The subaltern identity is neither the main identity nor the minority identity "but is defined by its location in a unique spatial condition which constitutes it as different from either alternative."* (HAN, 2005, p. 16).

[21] *Because of their different language and culture, the student-teachers surrendered their identity to the identity of the dominant culture. Their identity was fragmented into the multiplicity of identities becoming "disassembled and reassembled".* (GROSSBERG apud HAN, 2005, p. 16).

No processo de construção da identidade de professor de LI no curso de Letras, os APs demonstram no contato com o Outro Estrangeiro[22], um desejo que se aproxima da referência que Bhabha faz em relação ao colonizador/colonizado. Para entender a visão de desejo em Bhabha é preciso compreender três aspectos fundamentais em relação à identidade no contexto-colonial: (1) existir é existir para um outro. O desejo colonial está sempre relacionado ao lugar do Outro. Desta forma a construção da identidade é direcionada externamente em direção ao outro, quando os olhares do nativo e do colono se encontram, este último está certo de que o seu lugar é cobiçado; (2) Entre o existir para o outro e o desejo de ocupar o seu lugar, há um espaço de cisão; não é o Eu colonialista nem o Outro colonizado, mas a intrigante distância entre os dois, na qual se forma a figura da outridade colonial, desta forma, neste processo de relações entre identidades tanto o colonizador quanto o colonizado constituem-se da alteridade de um e de outro, são híbridos. E, finalmente, (3), o processo de identificação nunca é a concretização de uma identidade pressuposta, antecipada, pelo contrário, é uma imagem produzida na intenção de transformar o sujeito ao assumir aquela imagem.

A partir destes três aspectos entendo que é possível fazer uma analogia ao desejo do AP do lugar do Outro Estrangeiro. O sentido construído aqui se dá pela relação de proximidade que os APs, nos excertos abaixo, procuram encontrar na LI quando demonstram o seu interesse por ela, dizendo:

> Eu me sinto bem com a língua [inglesa]. É, eu gosto de falar, gosto de pensar em inglês, gosto de escrever. Eu me sinto bem com a língua, não sei, é natural de mim. Vem desde criança, de gostar, de tá interessada na língua, de querer descobrir mais e sempre sonhei em viajar. Ainda tenho esse sonho, preciso realizar. Preciso realizar esse sonho. (AP 11).

> Tenho o sonho de fazer intercâmbio, acho que isso seria muito válido, no sentido de obter uma pronúncia mais natural e aumentar o vocabulário. (AP12).

> Bem, é, acho que tinha vários objetivos quando eu entrei. O primeiro é que eu queria, é, melhorar ainda mais o meu inglês, né, ter um inglês mais avançado, né, que eu pudesse me tornar um falante fluente. O segundo é por questão mesmo de trabalho, ser o inglês um diferencial. E, também, por questão de, de, de viagem, de alguma coisa que eu tinha interesse de viajar para o exterior um dia. (AP8).

O desejo de realizar um sonho de uma "pronúncia mais natural", de poder tornar-se um "falante fluente" e de ter a língua estrangeira como sua "natural" são situações que acabam influenciando na construção da identidade do AP, porque ele pode querer um lugar difícil de ocupar, a do falante nativo. Hipoteticamente, os desejos e sentimentos relatados acima só podem ser e só serão realizados por intermédio do outro. Se pensarmos no que diz AP8 acima, sobre o desejo de uma fluência melhor, relacionando esse desejo aos estudos sobre a cultura de aprender línguas estrangeiras (BARCELOS, 1995), veremos também que aprender uma língua estrangeira para o aluno brasileiro pode significar "aprender a LE toda, ou seja, dominá-la como um falante nativo" (SILVA, 2000, p. 73). Se for este o caso de AP8, então se pode aproximar a vontade de desenvolver melhor fluência na língua ao desejo de ocupar o lugar do nativo.

Num contexto de relações pós-coloniais, o desejo de desenvolver fluência numa língua estrangeira quando se toma a ideia de falante nativo como um modelo a ser alcançado, pode ser relacionado com o desejo de "ser" o Outro Estrangeiro, de aproximar-se dele. Tomando o falante nativo de uma LE como referência de fluência, pode-se facilmente aproximar o anseio de ter uma fluência melhor com a vontade de ser mais parecido com esse "outro fluente". Nesta busca pelo lugar deste Outro Estrangeiro, o AP pode estar procurando pela fluência na LI na tentativa de uma imitação perfeita para que possa ser percebido como possuidor de um conhecimento que o distingue dos demais e pode colocá-lo num status de falante fluente. A

[22] Refere-se ao falante nativo de inglês.

busca pela fluência pode levar o AP a dois posicionamentos: no primeiro ele não passa de uma cópia imperfeita do Outro Estrangeiro, ou seja, partindo de uma perspectiva pós-colonial ”ele é o resultado de uma mimese colonial defeituosa na qual ser anglicizado é **enfaticamente** não ser inglês” (BHABHA, 1998, p. 132, grifo do autor). No segundo posicionamento, a busca pela fluência não é interpretada como uma cópia imperfeita do Outro, mas a partir da ambivalência da mímica (“quase o mesmo, mas não exatamente” (BHABHA, 1998, p. 131)). A mímica, ao mesmo tempo em que representa o Outro Estrangeiro por meio da diferença também configura-se como uma ameaça, pois abala o poder de disciplinar.

Ainda, com base nos estudos sobre *différance* (DERRIDA, 2001), entendo que Bhabha problematiza a relação entre as culturas enfatizando que não se trata de uma leitura mimética e transparente do eu e do outro, mas da possibilidade de uma leitura distinta. Lendo de outra forma, entende-se que o acordo interpretativo nunca é simplesmente uma relação direta entre um eu e um você instituídos pelo discurso, mas esses dois lugares requerem a mobilização da passagem por um terceiro espaço (BHABHA, 1997). Esse terceiro espaço, conforme afirma Bhabha, possibilita que os significados e símbolos da cultura não sejam lidos de forma transparente, única e fixa, mas construa ou produza e uma nova forma de compreender o Outro Estrangeiro.

Essa construção permite não apenas que o Outro Estrangeiro seja significado a partir da leitura que faço dele, mas também que o AP seja transformado no âmago de sua própria tradição cultural, pois poderá passar a ver o Outro Estrangeiro de modo diferente, como uma possibilidade de desvendar o poder que a língua estrangeira desse Outro Estrangeiro produz e não deixar-me dominar pela ilusão transparente da significação. E assim, perceber-se não como um simples imitador, mas como híbrido que ao mesmo tempo em que se assemelha ao outro também difere.

FINALIZANDO O ARTIGO, MAS NÃO O TEMA

É preciso repensar a fixidez da identidade do licenciando como aluno (aprendente) idealizado a partir de uma perspectiva originária do que significa ser um aluno ou a partir da crítica freireana de aluno como depositário, passivo e pronto para empregar o conteúdo recebido tal qual foi apreendido (sem contextualizá-lo), tampouco ele deve ser visto como um professor dentro dessa mesma perspectiva, mas sim como alguém que negocia os significados do que é ser os dois e nenhum deles, mas outro sempre em processo.

A proposta de discutir e pensar a identidade híbrida ainda precisa germinar no curso de Letras, pois a forma como a matriz curricular está estruturada conduz o AP a uma vivência em direção à binaridade, isto é, ao obstaculizar a experiência de docência ao AP no início do curso permite-se que ele posicione-se como aluno durante a primeira fase e viva a multiplicidade das identidades apenas na segunda parte do curso quando ocupa tanto a posição de aluno quanto de professor. Esta obstaculização não permite que haja tempo para que o AP compreenda-se como um professor em construção, mas como um aluno que precisa assimilar tudo para depois colocar em prática.

A hibridização mencionada por Bhabha é utilizada aqui no sentido de que o licenciando, na condição de AP de LI precisa, ao longo do curso, negociar estratégica e constantemente o seu lugar por meio do repensar, da revisão frequente dos posicionamentos que ocupa, buscando constantemente reavaliar-se durante os diferentes momentos da formação.

O ECS, entendido como uma vivência de discência/docência, pode ser um espaço privilegiado para proporcionar esse entendimento porque os APs vivem o questionamento durante o processo de tornar-se professor, principalmente quando estão em contato direto com a experiência educacional. No entanto, considerando os anos de experiência com o ECS, o fato deste espaço da graduação ser ainda tratado como uma disciplina fragmentada e não

como um processo fundamental na formação do professor dificulta uma ação mais efetiva, junte-se a isso, o pouco tempo de vivência do AP nas escolas devido à ênfase teórica ainda presente na matriz curricular do curso de Letras.

Ao confrontar as identidades de aluno e de professor falante de português brasileiro e de aluno e de professor falante de inglês, o licenciando precisa expandir as concepções de língua, de ensino, de aprendizagem e de cultura que o envolvem. Esse negociar é justamente o "terceiro espaço, constituído de condições discursivas enunciativas, que garante que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo" (BHABHA, 2010, p. 68).

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M.F. **A cultura de aprender Língua Estrangeira (Inglês) de alunos formandos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas, 1995.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Disponível em http//www. 4shared.com. Acesso em: 24 jun. 2010.

_____. **The location of culture**. London: Routledge. 1994.

GONÇALVES, G. R. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CRUICKSHANK, K.; NEWELL, S.; COLE, S. Meeting English language needs in teaching education: a flexible support model for non-English speaking background students. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 31, n. 3, p. 239-247, 2003.

DERRIDA, J. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

FAN, Si; LE, T. **Reframing teacher identities:** ESL pre-service teachers' perspectives of teaching and learning in Australian tertiary contexts. AARE 2009. Conference Proceedings, 29th November - 3rd December 2009, Canberra, Australia. p. 1-9, 2010.

GIMENEZ, T. As práticas no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira:** experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores/ArteLíngua, 2004. p. 171-187.

GROSSBERG, L. Identity and cultural studies. Is all that all there is. In: HALL, S.; GAY, P. D. **Question of cultural identity.** SAGE publications, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAN, J. **World English speaking" student-teachers' entry into the education profession:** the practicum as a stimulus to metamorphosis. Sydney: University of Western Sydney, 2005.

HORNBY, A. S. **Oxford.** Advanced Learner's Dictionary of Current English. 8. ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

JOHNSON, K. A.; VARGHESE, M.; MORGAN, B.; JOHNSTON, B. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. **Journal of Language and Identity in Education**, v. 4, n. 1, p. 21-44, 2005.

KIERNAN, P. **Narrative identity in English language teaching.** Exploring teacher interviews in Japanese and English. United Kinddom: Palgrave Macmilan, 2010.

PAPASTERGIADIS, Nikos. **The turbulance of migration:** globalization, desterritorialization and hybridity. London: Oxford, 2000.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

RUTHERFORD, J. The third space. Interview with Homi Bhabha. In: Ders. (Hg): **Identity:** community, culture, difference. London: Lawrence and Wishart, 1990.

SANTOS, E. C. P.; ATIK, M. L. G. Metamorfoses e metamorfoses: uma leitura mítico-dialógico do mito de Narciso em Ovídio e em Leminski. **Todas as musas-on line**, ano 3, n. 1, jul./dez. 2011.

SILVA, V. L. T. da. **Fluência oral:** Imaginário, construto e realidade num curso de Letras/ LE. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp. Campinas, 2000.

ANEXO

Conflicting Binaries	
Initial perceptions of teaching and learning	***Reframed perceptions of teaching and Learning***
Teaching is about transmission.	*Teaching is about the co- construction of knowledge with students.*
Teacher-centred climate.	*Student-centred climate.*
Surface attributes of a teacher.	*Inner attributes of a teacher.*
Initial teacher identity.	*Developing professional multicultural Identity.*
Scared and unprepared for teaching.	*Confident.*
Cultural conflict in teaching practice.	*Developing a multicultural teaching Philosophy.*
English language is a limitation.	*First language is an advantage.*

O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR[1]

Ana Karina de Oliveira NASCIMENTO[2]
Universidade Federal de Sergipe e Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês – Universidade de São Paulo

Elaine Maria SANTOS
Universidade Federal de Sergipe

Laudo Natel do NASCIMENTO
Universidade Federal de Sergipe

Rodrigo Belfort GOMES
Universidade Federal de Sergipe

RESUMO: O Programa Inglês sem Fronteiras, instituído enquanto um programa governamental, em dezembro de 2012, tem como objetivo "propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas" (BRASIL, 2012). Para sua materialização, as universidades participantes procederam à seleção de alunos de graduação ou pós-graduação com habilitação em Inglês para atuarem como bolsistas-professores. Na Universidade Federal de Sergipe, lócus de investigação dessa pesquisa, cinco estudantes foram selecionados. Embora esse não seja o objetivo central do programa, os pesquisadores envolvidos com o seu funcionamento entendem as práticas ligadas à atuação dos bolsistas como de formação docente. Partindo desse contexto, objetivando investigar práticas de formação de professores, explorando, especialmente a ideia de momentos críticos, conforme Pennycook (2004), as atividades desempenhadas foram analisadas do ponto de vista dos próprios estudantes-professores, através de pesquisa exploratória que contou com questionário aberto, entrevista, registros de conversas digitais, além de observações e intervenções feitas pelos pesquisadores. Os dados levantados apontam para a necessidade de formação desse professor, embora esse não seja o foco do programa, uma vez que esse ainda tem dificuldades de perceber que a sua ação extrapola a de um decodificador de signos linguísticos.
PALAVRAS-CHAVE: Inglês sem Fronteiras; formação de professores; Universidade Federal de Sergipe.

ABSTRACT: The Program English without Borders established as a government program, in December 2012, aims to provide training and education to undergraduate students of higher educational institutions for language exams required for admission to Anglophone universities (BRAZIL, 2012). For its materialization, the participating universities conducted the selection of undergraduate or graduate students who major in English to get a scholarship and act as teachers. In the Federal University of Sergipe, locus of this research, five students were selected. Although this is not the central purpose of the program, researchers involved with its operation understand the practices related to these teachers' role as teacher education. From this context, aiming to investigate practices of teacher training, exploring, especially the idea of critical moments, as cited by Pennycook (2004), the activities which

[1] Esse trabalho é fruto da participação dos autores em ações ligadas ao Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), no âmbito da Universidade Federal de Sergipe (UFS), já que a instituição foi contemplada pela chamada 1 do MEC para participação no referido Programa, o qual é apoiado pela SESu e pela CAPES, seus órgãos financiadores.
[2] Bolsista do CNPq – Brasil.

were performed were analyzed from the point of view of these student-teachers, through exploratory research which comprised an open questionnaire, interviews, records of digital conversations, and observations and interventions made by the researchers as well. The collected data suggest that teacher education would be a necessary component of the program, although this is not the focus of it, since these teachers are still struggling to realize that their actions go beyond the one related to a decoder of linguistic signs.
KEYWORDS: English without borders; teacher education; Federal University of Sergipe.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2011, o governo federal brasileiro instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras, tendo como objetivo principal possibilitar formar e capacitar indivíduos "com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias" (BRASIL, 2011, n.p., art. 1).

O mesmo decreto presidencial detalhou como objetivos específicos do programa:

> I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil; II - ampliar a **participação e a mobilidade internacional** de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de **projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior**; III - criar oportunidade de **cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros** de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido **padrão internacional**; IV - promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica **residentes no exterior** por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente; V - promover a **cooperação internacional** na área de ciência, tecnologia e inovação; VI - contribuir para o **processo de internacionalização** das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros; VII - propiciar maior **visibilidade internacional** à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil; VIII - contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; e IX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação. (BRASIL, 2011, n.p., art. 2, grifos nossos).

Os objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras, portanto, como a citação acima assinala e os grifos tornam mais visíveis, são traçados tendo a internacionalização como seu principal pilar para uma melhor formação ou capacitação dos cidadãos brasileiros atuantes nas áreas consideradas prioritárias, sejam eles estudantes ou pesquisadores. Para tanto, o que o governo federal parece não ter previsto foi a dificuldade desse processo de internacionalização diante das barreiras impostas pelo pouco conhecimento em línguas estrangeiras por grande parte da população brasileira, e, mais especificamente, daqueles considerados elegíveis para concorrer às bolsas do programa.

O grande retrato dessa situação veio à tona praticamente um ano após a instituição do Programa Ciência sem Fronteiras, quando o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) divulgaram o número de brasileiros participantes do programa em Portugal. Conforme noticiado pela Empresa Brasil de Comunicação (COSTA, 2012), os dados das

agências citadas, referentes a setembro de 2012, indicavam que praticamente um em cada cinco dos 12.193 alunos incluídos no programa havia optado por cursar parte do ensino superior em uma instituição portuguesa. O número de candidaturas para esse país foi tão grande que o governo brasileiro, naquele momento, atendendo ao limite já estabelecido, ofereceu a vários estudantes que atendiam ao perfil exigido, a possibilidade de reopção por outro país, tais como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Canadá, França, Alemanha, Itália e Irlanda. De acordo com Tokarnia (2013), ao todo, 9.691 candidatos seriam contemplados com a decisão.

Vários motivos podem justificar a grande procura pela nação lusitana. Costa (2012, n.p.) elenca: a possível "integração à produção científica na Comunidade Europeia; [...] a oferta de albergues para estudantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e [...] custo de vida mais baixo que outros destinos da Europa com atividade econômica mais forte [...]". Ainda, o que nos parece ser o principal motivo: "a inexistência de barreira linguística, uma vez que o país não exige exame de proficiência dos brasileiros" (COSTA, 2012, n.p.). Aqui, acrescentaríamos o fato de que a comunicação ser na sua língua mãe certamente facilita a permanência em outro país.

É no bojo dessa discussão que se inicia, em setembro de 2012, que é instituído em dezembro do mesmo ano, o Programa Inglês sem Fronteiras, tendo como objetivo central "propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas" (BRASIL, 2012). Nasce, assim, o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), que, desde então, tem contribuído para que estudantes brasileiros, tanto no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras, quanto em outros programas de mobilidade acadêmica para países de língua inglesa, possam, além de prestar, sem custo, exames de proficiência exigidos pelos diferentes editais, tem contribuído para melhorar a proficiência em língua inglesa dos estudantes de universidades públicas brasileiras por intermédio dos seus núcleos de ensino de língua inglesa.

Para a materialização do Programa Inglês sem Fronteiras e, mais especificamente, desses núcleos, foi realizada seleção de alunos de graduação ou pós-graduação com habilitação em Inglês para atuarem como bolsistas-professores em suas instituições de estudo. Na Universidade Federal de Sergipe, lócus de investigação dessa pesquisa, cinco estudantes foram selecionados, sendo quatro de graduação e um de pós-graduação. Considerando que esses estudantes estão em processo de formação docente, e que sua atuação se configura como atividade docente, questionamos a lacuna percebida entre a oferta do Programa e a formação desse professor para atuar nos núcleos de ensino.

É nesse contexto que pretendemos analisar o Programa Inglês sem Fronteiras no âmbito da UFS, levando em conta as atividades docentes dos quatro graduandos, através de pesquisa exploratória que contou com questionário aberto, entrevista, registros de conversas digitais, além de observações e intervenções feitas pelos pesquisadores. A proposta é discutir, de maneira preliminar, a relação do Programa Inglês sem Fronteiras, enquanto uma política pública, e sua conexão com a formação de professores. Nesse contexto, uma vez que não foi instituída a formação docente como parte integrante do programa, explora-se como elemento de análise, especialmente, a ideia de momentos críticos, conforme Pennycook (2004).

O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS – EXEMPLO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA DE FORMAÇÃO?

Quando instituído em dezembro de 2012, através da Portaria n. 1.466/MEC, o Programa Inglês sem Fronteiras apresentava os seguintes objetivos específicos:

> I - **promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros**, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais **voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil**; II - **ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes** de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior; III - **contribuir para o processo de internacionalização** das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros; IV - **contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos** das instituições de educação superior brasileiras; e V - **contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas** das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas. (BRASIL, 2012, n.p., art.2, grifos nossos).

Como é possível observar pela citação trazida, os objetivos do programa ligam-se ao aprimoramento, em língua inglesa, dos estudantes universitários brasileiros, principalmente os das áreas prioritárias, com vistas a contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior, e, em última instância, para o desenvolvimento científico no Brasil. Para tanto, pensa-se na oferta de capacitação na língua inglesa, de forma presencial e virtual.

Cerca de sete meses após o lançamento do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), em 10 de julho de 2013, o Ministério da Educação (MEC) publica, no Diário Oficial da União, nota de que está disponível no site do Programa Inglês sem Fronteiras (isf.mec.gov.br), chamada para processo de seleção de propostas de universidades federais para atuarem como centros aplicadores de exames de proficiência e como núcleos de línguas (NucLi) para o Programa Inglês sem Fronteiras. A mesma publicação especifica as responsabilidades do centro aplicador quanto ao exame TOEFL ITP e deixa claro que caberá a cada NucLi o "desenvolvimento de projetos de ensino de língua inglesa para estudantes de graduação, potenciais participantes do Programa Ciência sem Fronteiras regularmente matriculados em universidades federais [...]" (BRASIL, 2013a, DOU, p. 60).

Na chamada número 1, à qual a publicação no Diário Oficial da União se refere, direcionada a todas as universidades federais, são especificados os objetivos, as exigências, as atribuições, dentre outras informações, acerca do funcionamento do IsF em cada instituição, tanto no que concerne aos centros aplicadores quanto aos NucLi. Em virtude do objetivo do presente texto, contudo, limitaremos a análise às informações relativas aos núcleos.

De acordo com o documento supracitado, no item caracterização do núcleo de línguas, este tem como algumas de suas atribuições, entre outras, **ofertar cursos intensivos de inglês presenciais** aos estudantes, segundo critérios específicos de seleção, preparando-os para exames de proficiência, **cabendo à universidade definir a metodologia, bem como o material didático necessário**. Além disso, faz parte de suas atribuições "selecionar a equipe de **docentes** a partir de critérios complementares definidos internamente, em sintonia com os critérios CAPES para alocação de bolsas, observado o item II.1.3.1 do Regulamento" (BRASIL, 2013b, p. 2). O edital deixa claro, portanto, como é possível observar, que aqueles indivíduos que atuarão nesses cursos terão a função de docentes nas instituições, mais especificamente nos cursos preparatórios presenciais a serem ofertados, de acordo com metodologia e material didático escolhido pela instituição. Dando continuidade, ainda na caracterização dos núcleos, no subitem Recursos Humanos, a chamada especifica as condições para atuação, bem como as atividades a serem desenvolvidas por esses docentes, reforçando o papel de professor a ser por eles assumido:

> **Professores**: **alunos de graduação** ou de pós-graduação licenciados/**licenciandos em língua inglesa**, docentes da instituição, professores visitantes, professores aposentados, professores voluntários vinculados às IES, ou ainda servidores que

> apresentem licenciatura em língua inglesa. Os professores deverão comprovar proficiência em língua inglesa conforme critérios de seleção estabelecidos no Anexo 6. A **carga horária mínima de trabalho** no projeto será de **20 horas semanais distribuídas em 3 turmas**, [...] obedecida a seguinte configuração: i. **3 turmas de cursos** específicos e complementares ao Curso MEO, no total de **4 horas semanais presenciais cada**; ii. **Horário de atendimento** para as atividades de acompanhamento e suporte (*coaching*) a alunos do Curso MEO, **no total de 3 horas semanais**, podendo ser esse atendimento realizado a distância, mas com a presença do professor na IES. As **5 horas restantes** deverão ser usadas para **planejamento e atendimentos extraclasse**. (BRASIL, 2013b, p. 3-4, grifos nossos).

A chamada esclarece, então, que perfis poderão ter esses docentes que atuarão nos núcleos, podendo ser professores em exercício, aposentados ou alunos de graduação ou de pós-graduação. Ainda, explana acerca da quantidade de horas de atividades para cada professor dos núcleos. A questão que sobressai é o fato de que poucos ou praticamente nenhum docente de língua inglesa em atividade nas universidades federais pode contar com vinte horas para dedicação a tal projeto, diante da atual carga de trabalho, fruto da precarização do trabalho docente em curso no país. Como exemplo, em Sergipe, lócus dessa investigação, essa precarização pode ser observada, entre outros aspectos, pelo crescimento no número de alunos por professor. De acordo com Nascimento *et al.* (2006, p. 64),

> quando comparados os dados referentes à matrícula com a quantidade de funções docentes das IES, é possível verificar uma tendência de crescimento da relação entre a quantidade de alunos por docentes dessas instituições. Na Universidade Federal de Sergipe, em 1991, existiam 10,75 estudantes para cada docente. [...] chegando ao ano de 2004, com 16,77 alunos por professor.

Outra questão que merece destaque quanto ao trabalho a ser executado por esses docentes dos núcleos relaciona-se à divisão de horas de trabalho, dentre as quais, apenas cinco são reservadas para reuniões acadêmicas e pedagógicas, tendo sido listada uma série de ações que devem ser incluídas nessa carga horária, a saber: planejamento de aulas, discussão sobre estratégias de atuação, planejamento de aplicação de provas do TOEFL ITP, preparação de materiais, entre outras. Dessa forma, pouco ou nada é reservado à formação do professor, já que das vinte horas de seu contrato, doze ele estará ministrando aulas, três horas em atendimento, além das cinco já comentadas. Diante dessa situação que se coloca, cabe indagar: que formação terão esses alunos dos cursos presenciais diante da impossibilidade da necessária formação do professor? Que política pública é essa e como ela se configura no âmbito das políticas linguísticas?

Rajagopalan (2013) discute questões relativas à política e políticas linguísticas, esclarecendo que as últimas, das quais acreditamos que o Programa Inglês sem Fronteiras faz parte, configuram-se muito mais como pertencentes ao campo da política do que da linguística. Dessa forma, cabendo a todo e qualquer cidadão, e não apenas ao estudioso da linguística, questioná-la e discuti-la, especialmente porque, uma vez entendida enquanto um ramo da política, a política linguística, envolve uma questão de escolha entre alternativas diversas que são postas. Afinal, ao invés de buscar a descrição de fatos linguísticos, da forma como a ciência linguística se propõe, "a política linguística tem como objetivo intervir neles. Ela é, portanto, escancaradamente prescritiva. Como qualquer outra atividade de cunho político, ela se esmera no sentido de mudar os rumos de determinada situação linguística" (RAJAGOPALAN, 2013, p. 39). É nesse lócus da discussão que entendemos se posicionar o Programa Inglês sem Fronteiras, como uma política linguística que se configura como intervencionista no sentido de visualizar a expansão da aprendizagem de língua inglesa como fundamental para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior, o qual se materializa com a saída dos estudantes brasileiros para outros centros universitários, muitos em países de língua inglesa.

Nesse contexto, concordando com o autor supracitado quanto à ideia de que certezas absolutas inexistem na arena das políticas linguística, corrobora-se que "[...] o que impera nesse campo, são expedientes de ordem política. Eles, por sua vez, são guiados com frequência pelo oportunismo, pelo que é viável ou factível num dado momento histórico e diante de uma dada conjuntura de circunstâncias histórico-políticas [..]" (RAJAGOPALAN, 2013, p. 38). Assim, entendemos que a abertura proporcionada pela chamada 1 para participação das universidades federais do IsF, no que tange à participação de graduandos como professores dos cursos presenciais, relaciona-se às dificuldades de se poder contar com professores do quadro de efetivos das instituições para tal tarefa. Logo, refere-se a uma decisão resultante das circunstâncias nas quais se encontram as universidades públicas brasileiras.

Não é por compreender o contexto, entretanto, que com ele devemos concordar. Ao contrário, cabe aqui resgatar o conceito de agência, entendida como tomada de posicionamento (acerca de um dado assunto político), independentemente da possibilidade (ou não) de se alterar o que está estabelecido. Trata-se de uma atitude ousada, mas necessária num sistema democrático em que diferentes escolhas são possíveis. Aliando essa discussão acerca de agência à formação de professores, Monte Mór (2013) retoma as ideais de Paulo Freire de meados de 1960 a respeito da história brasileira, marcada pelo colonialismo, pelas doutrinas jesuítas, pelo autoritarismo militar e construída na complexidade cultural para explicar muitos dos padrões culturais ainda adotados por brasileiros no que concerne à naturalização das hierarquias e da submissão, resultando, muitas vezes em acomodação. Vale ressaltar que, ainda que a autora obviamente perceba que muitas mudanças ocorreram desde então, visualiza também que ainda há resquícios dos processos mencionados.

No que tange à formação de professores, a autora supracitada destaca os processos históricos citados como entraves para o desenvolvimento de agenciamento na formação de professores. Segundo ela,

> [...] por muito tempo, a formação de professores de línguas estrangeiras se materializou por meio de cursos de treinamento para professores iniciantes e de programas de "reciclagem" para professores em serviço. [...] De acordo com esses conceitos, tornar-se professor exigia conhecimento e procedimentos que, apesar de ainda serem relevantes hoje, têm sido revisitados de forma a responder às necessidades atuais. Essas "necessidades" incluem: saber o conteúdo, seguir determinado conteúdo programático, respeitar a linearidade e os níveis de gradação, usar técnicas de repetição, compreender significados postos, trabalhar o aprendizado dos estudantes para promover homogeneidade (enquanto um esforço para garantir a equidade), usar o material didático, equipamento e laboratórios de forma apropriada. Mas havia pouco espaço para autonomia e agência nesse modelo de educação. (MONTE MÓR, 2013, p. 133-134, grifos originais, tradução nossa).

É nesse contexto de possibilidade de desenvolvimento de agência que pensamos a nossa posição enquanto pesquisadores relacionados ao Programa IsF no âmbito da Universidade Federal de Sergipe. A pergunta que sobressai, enquanto docentes formadores é: até que ponto um Programa que aloca apenas cinco das vinte horas de atuação do professor do NucLi para planejamento, ainda divididas com atendimento extra-classe, entende a necessidade de formação dos graduandos que atuam como docentes do IsF, e, mais ainda, que entendimento de formação de professores subjaz a essa política linguística? E, como, consequência, um outro questionamento se torna necessário: diante da necessidade em trabalharmos com alunos de graduação à frente de turmas do IsF, e cientes da importância em disponibilizar uma carga horária específica para a formação de professores, quais as necessidades encontradas entre os membros do grupo de bolsistas-professores do Núcleo da UFS, e quais ações podem ser tomadas, com o intuito de possibilitar uma preparação não prevista no escopo inicial do projeto? A seção que segue busca descrever e analisar a materialização da prática desses professores em formação numa tentativa de questionar o

modo pelo qual o programa IsF se insere como uma política linguística no Brasil, com necessidades claras de redefinições de papeis e de valorização do papel formador entre as diretrizes do programa.

O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS NA UFS – POLÍTICA X PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Com o início do funcionamento do Núcleo de Línguas (NucLi) da UFS, contando com apenas cinco horas dedicadas ao desenvolvimento pedagógico dos professores-bolsistas do IsF – UFS, percebeu-se a necessidade de implementação de outras ações sistemáticas, uma vez que, além da formação do professor, outras questões acadêmicas e pedagógicas precisam ser definidas nas reuniões semanais com toda a equipe do Núcleo de Línguas da UFS. Esta constatação ficou ainda mais evidente após a análise de um questionário de percepção aplicado com os quatro bolsistas de graduação que iniciaram o projeto.

Através da análise das respostas dadas foi fácil identificar uma dificuldade na autopercepção dos bolsistas-professores sobre as suas práticas como professores e seus papeis de educadores no NucLi. Todos alegaram ter experiência de ensino, tendo sido essas experiências expressas em termos de aulas ministradas em cursos de idiomas e aulas particulares dadas na língua inglesa. Em nenhum momento foi mencionada alguma dificuldade na preparação de aulas, ou necessidade de aperfeiçoamento no que se refere ao campo de formação de professores, tendo sido mencionada a sua responsabilidade de ensinar como "necessidade de cumprimento de tarefas", "preparar os alunos para as provas de proficiência em língua estrangeira", "aumentar o conhecimento do aluno e torná-lo um profissional melhor e diferenciado no futuro". Quase a totalidade das respostas dadas tendiam para uma atividade docente voltada para o ensino de línguas baseado no conhecimento linguístico, sem que houvesse uma preocupação expressa com o papel do professor como sujeito formador de cidadãos, responsável por guiar os alunos em direção à aprendizagem de um idioma, e levá-los a questionar o mundo ao redor. Dessa forma, percebeu-se a atuação desses professores desconectada de práticas de agência, conforme preconiza Monte Mór (2013). Ao contrário, as autopercepções desses docentes foram ao encontro daquilo que a autora denominou resquícios de uma formação de professores pautada nas "necessidades" dos estudantes, conforme uma visão tradicional de "treinamento" de professores iniciantes.

Apenas um dos bolsistas foi um pouco além e se referiu às suas atividades docentes não apenas como uma simples preparação para testes de proficiência. Esta demonstrou entender a sua prática dentro de uma lógica um tanto reflexiva, pelo menos no que concerne ao que Schön[3] (1983 apud BOA SORTE, 2010) denominou "conhecimento na ação" e "reflexão na ação", o que já é um avanço, mas não demonstrou conseguir ultrapassar para uma "reflexão sobre a reflexão na ação"[4], nem para ideias de autonomia e agência, por exemplo. Essa professora destaca que, a cada aula, é possível ter

> a oportunidade de testar as teorias aprendidas no curso de Letras, e também observar como essas teorias funcionam (ou não) com determinados grupos de alunos. Temos turmas bem diferenciadas, estudantes bem distintos uns dos outros, então é muito bacana ver como eles interagem uns com os outros e como interagem também com o professor. Desde a preparação das aulas e até o momento que aplicamos as atividades,

[3] SCHÖN, D. *The reflective practitioner*: how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.

[4] As ideias de prática reflexiva de Schön (1983), segundo resume Boa Sorte (2010), centram-se em torno de três conceitos: "conhecimento na ação", "reflexão na ação" e "reflexão sobre a reflexão na ação". O primeiro relacionando-se ao fato de o professor ter consciência de suas ações. O segundo referindo-se à prática constante de se pensar sobre o que se está fazendo. O terceiro conectando-se com a reflexão acerca do que foi refletido; dessa forma, permitindo que o professor construa seus próprios entendimentos que servirão de base para suas ações, com vistas a solucionar problemas relacionados ao fazer pedagógico, por meio do exame das suas ações.

> levamos em consideração o nível de conhecimento linguístico e de interação da turma, o ritmo de aprendizado e absorção de conteúdo, o tempo de cada aula, etc. (Fonte: pesquisa de campo, bolsista 1).

A percepção reflexiva do mesmo professor-bolsista, em relação ao seu papel formador, pode ser questionada, no entanto, quando analisamos o seu discurso ao trocar algumas ideias sobre suas aulas, em uma rede social criada para tal fim. Ao discorrer sobre o andamento de suas aulas, o professor anunciou que distribuiria uma tabela de verbos no infinitivo, passado e particípio, para que os alunos memorizassem os verbos listados, e fossem sabatinados na aula seguinte, sob a alegação de que somente assim os alunos aprenderiam inglês sem erros, e poderiam ser mais fluentes. Com o objetivo de deixar sua atividade ainda mais "eficaz", o referido professor mencionou a sua intenção em incluir "uma pequena arguição de verbos na prova oral", mesmo sabendo que a disciplina ministrada é intitulada "Habilidades orais". Naquele momento, aproveitando a ideia de momentos críticos, segundo Pennycook (2004)[5], diante do surgimento da possibilidade de se discutir uma formação mais ampla, o estudante-professor foi questionado, pela coordenação, sobre o porquê de tal procedimento. A resposta, prontamente dada, foi na direção da alegação de que, sem a memorização de verbos, os alunos não conseguiriam falar outro idioma.

Parte da angústia do referido bolsista foi revelada pela preocupação com os alunos que não faziam as atividades propostas e que teriam o aprendizado prejudicado. A "arguição de verbos" serviria, dessa forma, como uma atividade que supostamente melhoraria a proficiência do aluno, forçando-o a estudar. Após a constatação dessa postura frente ao processo formador do professor-bolsista, foi esclarecido, pela coordenação, qual o papel do bolsista na formação de um cidadão crítico, destacando que a coerção não se poderia constituir em uma ferramenta motivacional a ser empregada em sala de aula. Assim, esse momento suscitou a possibilidade de levar a estudante-professora a refletir acerca das relações de poder e autoridade em sala de aula.

Alguns conhecimentos referentes à metodologia do ensino de línguas também foram destacados, como, por exemplo, a importância em proporcionar um ensino contextualizado, focado não somente em conhecimentos linguísticos, mas, principalmente, em práticas comunicativas e significativas, conforme destacado por Larsen-Freeman (2000). Assim, o intuito foi levar o bolsista-professor a refletir acerca do fato de que o papel do professor de línguas deve ir além da preocupação com o componente linguístico, abarcando o objetivo educacional de formação crítica cidadã, conforme preconizam as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, OCEM, 2006).

Com a constatação de que as cinco horas semanais se constituíam em um tempo insuficiente para trabalhar as questões pedagógicas, algumas práticas foram inseridas, como, por exemplo, as observações de aula, com consequente momento de *feedback*, e sessões de discussões de planos de aula, seguidas de orientação e sugestões de ações para o aprimoramento das atividades desenvolvidas. Através das observações de aula, pode-se perceber uma dificuldade em desenvolver atividades contextualizadas e significativas, conforme já identificado através dos questionários e das trocas de informações pelas mídias sociais; dificuldade essa que vem sendo trabalhada nas sessões de feedback e nas reuniões pedagógicas.

Ao se depararem com alunos de graduação, alguns bolsistas declararam, através dos questionários, um sentimento positivo de valorização da sua atividade, por terem a oportunidade de preparar candidatos ao programa Ciência sem Fronteiras. Essa postura é

[5] Pennycook (2004) analisa a prática pré-servico de um professor (practicum) e defende a união entre teoria e a prática, de forma a modificar esse practicum, que, ao seu ver pode vir a ser denominado de praxicum (practicum + práxis). Ou seja, o autor defende, com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica do professor, a criação de momentos críticos, capazes de levantar questões de poder e autoridade, proporcionando chances de discussão e reflexão crítica, ampliando as possibilidades de transformação social.

bastante positiva para o estabelecimento de um ambiente de confiança, podendo, no entanto, causar alguns problemas quando o bolsista acredita já estar preparado para as suas funções, e foca apenas no desenvolvimento linguístico do aluno. Para exemplificar, pode-se relatar o momento em que os professores receberam a orientação de que seria necessário revisar as provas preparadas por outro bolsista, antes das aplicações. Um dos professores manifestou o seu descontentamento sobre a decisão tomada, considerando uma leitura por um segundo professor como um ato de desconfiança sobre o seu próprio conhecimento linguístico. Mais uma vez a formação docente se mostrou deficitária, pois os alunos-professores não conseguiam ver o seu trabalho no âmbito do projeto IsF como uma prática de formação docente, amparada no trabalho mútuo e colaborativo, através do qual, os pares estavam em um ambiente e um processo de formação.

Mesmo não sendo o foco principal do programa Inglês sem Fronteiras, torna-se necessário desenvolver ações de formação de professores, que trabalhem com práticas reflexivas na formação de um profissional que possa estar apto a desenvolver atividades que preparem o aluno para as provas de proficiência em língua inglesa, objetivo final do programa, mas que possa trabalhar na formação do aluno como cidadão crítico e reflexivo, capaz de engajar-se, se assim desejarem, com as questões que os rodeiam, desenvolvendo, dessa forma, o seu processo de agenciamento (MONTE MÓR, 2013).

A delimitação de ações conjuntamente com os professores-bolsistas é de suma importância, uma vez que, de acordo com Pennycook (2004), uma das práticas mais significativas da formação de professores, é a constatação de que muito do que os professores sabem vem de suas memórias como alunos, representadas através das dores e desejos, que se tornaram verdadeiras marcas nos profissionais nos quais se transformaram, sendo papel da formação de professores trabalhar com o espaço cultural e sócio-político do futuro profissional, de modo que este seja capaz de negociar formas de lidar com suas histórias, medos e desejos, bem como preferências e conhecimentos prévios, e, de forma colaborativa, aprender a ver nas necessidades dos alunos, o objetivo final de suas práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internacionalização do ensino superior ganhou novas dimensões e grande reconhecimento no Brasil, no momento em que o programa Ciências sem Fronteiras (CsF) foi instituído, em 2011. Tendo a língua inglesa como porta de acesso aos programas de intercâmbio envolvendo os alunos das nossas universidades, o domínio do idioma se tornou logo um problema a ser sanado, o que fez com que o programa Inglês sem Fronteiras fosse instituído no ano seguinte, com o objetivo de preparar e certificar os alunos aprovados nos editais do CsF. Observa-se, no entanto, que o programa lançou diretrizes específicas para a capacitação dos discentes que concorriam a uma bolsa de estudos internacional, e, mesmo tendo alunos de graduação como professores-bolsistas, uma ação de formação desses profissionais não foi delineada. Como consequência, os coordenadores do Inglês sem Fronteiras tiveram que se desdobrar para que essas atividades, não planejadas no escopo original do programa, fossem desempenhadas.

De acordo com a portaria n. 1.466/MEC, o programa Inglês sem Fronteiras deve contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior, colaborando para o desenvolvimento linguístico das respectivas instituições e centros de línguas, através da ampliação da oferta de vagas, sem que uma menção à formação docente seja feita. Com carga horária semanal de doze horas, e apenas cinco dedicadas às atividades de planejamento, acompanhamento dos alunos e preparação desses profissionais, o cuidado com a formação docente torna-se prejudicado, e a mensagem que pode ser inferida é a de que essa ação é secundária para os idealizadores do programa, fazendo que os NucLi tenham que se reestruturar para que um processo de formação docente seja colocado em prática.

A partir das impressões colhidas através das observações e dos questionários aplicados com os professores-bolsistas, fica clara a urgente necessidade para que práticas formativas aconteçam, de modo a melhor preparar o corpo docente. Segundo destacado por Monte Mór (2013), para a formação de professores de línguas estrangeiras, é importante um projeto que preconize a autonomia, o desenvolvimento do senso crítico do docente frente ao conteúdo apresentado, conforme também defendido nas OCEM (BRASIL, 2006).

As práticas observadas e analisadas nos fazem concluir que os professores-bolsistas ainda apresentam uma postura mecanicista no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem, utilizando atividades que preconizam a tradução, a decodificação linguística e que não valorizam o senso crítico do aluno. Com base nas discussões proporcionadas em sessões de *feedback*, os alunos demonstram estar cada vez mais preocupados com as suas práticas em sala de aula, assumindo uma postura mais reflexiva e questionadora. As cinco horas destinadas a tal finalidade, no entanto, são insuficientes para que esta ação possa ser desenvolvida, principalmente quando consideramos que esse espaço de tempo deve ser aproveitado com outras atividades, conforme destacado anteriormente.

Os próprios professores-bolsistas, cientes da necessidade por desenvolvimento profissional, estão cada vez mais solicitando ações de formação de professores, como a inserção de *workshops* mensais que versem sobre temas discutidos nas reuniões semanais. Tendo em vista as demandas dos professores e as observações feitas pela coordenação, algumas atividades estão sendo desenvolvidas no NucLi UFS, mesmo sabendo que a carga horária de 20 horas semanais tem sido extrapolada. Entre essas ações, destacam-se discussão de planos de aula, realização de *workshops* e sessões coletivas de *feedback*. Tais atividades se tornam necessárias para que esses problemas de falta de formação suficiente sejam amenizados, devendo, no entanto, serem feitas solicitações à coordenação geral do programa, com o intuito de se obter uma carga horária maior, para que a formação docente seja assegurada.

REFERÊNCIAS

BOA SORTE, P. **A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês**. 2010. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

BRASIL. **Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 29 set. 2014.

BRASIL. **Portaria n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012**. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/12/2012&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=168>. Acesso em: 2 abr. 2014.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Seção 3. N. 131, quarta-feira, 10 de julho de 2013a. p. 60. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=60&data=10/07/2013. Acesso em: 11 jul. 2013.

BRASIL. **Programa Inglês sem Fronteiras**. Edital para Seleção de Universidades Federais para atuarem como Centros Aplicadores de Exames de Proficiência e como Núcleos de Línguas para o Programa Inglês Sem Fronteiras – NucLi. 1ª. Chamada. 10 de julho de 2013b.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

COSTA, G. **Portugal é principal destino de alunos do Ciência sem Fronteiras.** Noticiado no site da Empresa Brasil de Comunicação em 01.12.2012. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/2012/12/portugal-e-principal-destino-de-alunos-de-graduacao-do-ciencia-sem-fronteiras>. Acesso em: 29 set. 2014.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Ed.). **New literacies, new agencies?** A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in an out of school. New York: Peter Lang, 2013. p. 126-146.

NASCIMENTO, E. F. V. C. et al. Educação Superior em Sergipe 1991-2004. In: RISTOFF, D.; GIOLO, J. **Educação Superior Brasileira:** 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Sergipe. p. 21-72.

PENNYCOOK, A. **Critical moments in a critical praxicum.** 2004. (no prelo).

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C et al. **Política e políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 19-42.

TOKARNIA, M. **Inscritos no Ciência sem Fronteiras que iriam a Portugal poderão se candidatar para outros países.** Noticiado no site da Empresa Brasil de Comunicação em 04.03.2013. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2013/03/candidatos-do-programa-ciencia-sem-fronteiras-que-iriam-a-portugal-podem-ir-a>. Acesso em: 29 set. 2014.

PIBID UNESPAR: REFLEXOS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Adriana BELOTI
Universidade Estadual do Paraná/Campo Mourão; Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual de Maringá

Renilson José MENEGASSI
Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: Neste trabalho, refletimos sobre os processos de revisão e reescrita de textos na formação docente inicial com alunos participantes do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Objetivamos compreender como a formação teórico-metodológica sobre tais processos se estabelece na formação docente desses estudantes. A teoria enunciativo-discursiva, a concepção dialógica de linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, a concepção de escrita como trabalho, apresentada por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e as discussões dos processos de revisão e reescrita, conforme trabalhos de Serafini (1987), Menegassi (1998) e Ruiz (2010), configuram o escopo teórico da pesquisa. A partir das proposições da Linguística Aplicada, realizamos reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos e práticos quanto à revisão e reescrita de textos com os pibidianos, desenvolvendo uma pesquisa-ação. Partimos de estudos a respeito das concepções de linguagem e de escrita, focando nas práticas de revisão e reescrita, incluindo as possibilidades de o professor fazer apontamentos nos textos dos alunos. Esse trabalho inclui o desenvolvimento das habilidades de escrita dos participantes e a formação para futura atuação em sala de aula. Dessa forma, contribuímos para o desenvolvimento dos estudos sobre o ensino de revisão e reescrita na formação docente e com as pesquisas a respeito de produção textual escrita em situação de ensino.
PALAVRAS-CHAVE: formação docente inicial; revisão e reescrita; PIBID.

ABSTRACT: In this work, we reflect on the texts revision and rewriting processes at the initial teacher education with students who take part in the PIBID (Institutional Scholarship Program Initiation in Teaching). We aim to understand how the theoretical-methodical formation about such processes stablish itself in these students' teacher education. The discursive enunciation theory, the dialogical conception of language proposed by Bakhtin's Circle, the conception of writing as work presented by Fiad and Mayrink-Sabinson (1991) and the discussions about the processes of revision and rewriting, as the studies developed by Serafini (1987), Menegassi (1998) and Ruiz (2010) as well, constitute the theoretical scope of the research. From the propositions of Applied Linguistics, we conducted theoretical reflections and methodological and practical referrals regarding the revision and the rewriting of texts with the *pibidianos*, developing an action research. Based on studies about the language and writing conceptions, we focus on revision and rewriting practices, including the possibilities for the teacher to make notes in the students' texts. This work includes the writing abilities development of the participants and the formation for their future performance in the classroom. Thus, we contribute to the studies development about the revision and rewriting teaching in teacher education and the researches regarding the written textual production in teaching situation.
KEYWORDS: *initial* teacher education*;* revision and rewriting*; PIBID*.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de compreender como a formação teórico-metodológica sobre os processos de revisão e de reescrita de textos se estabelece na formação docente inicial dos

estudantes participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, refletimos sobre tais processos e sua relação nesse tipo de formação e, assim, contribuímos tanto para o desenvolvimento dos estudos sobre o ensino de revisão e reescrita, quanto com as pesquisas a respeito de produção textual escrita em situação de ensino[1].

A teoria enunciativo-discursiva e a concepção dialógica de linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin; a concepção de escrita como trabalho, apresentada por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), e as discussões acerca dos processos de revisão e reescrita, conforme trabalhos de Serafini (1987), Menegassi (1998) e Ruiz (2010), configuram o escopo teórico deste estudo. As proposições da Linguística Aplicada – LA – sustentam a metodologia da pesquisa, em um viés qualitativo-interpretativo, de cunho etnográfico e aplicado. Na pesquisa, realizamos reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos e práticos quanto à revisão e reescrita de textos com os estudantes participantes do PIBID e, portanto, desenvolvemos uma pesquisa-ação. No decorrer de toda a pesquisa, os encontros de formação teórico-metodológica, a atuação dos participantes em salas de aula e as entrevistas inicial e final constituem os instrumentos de coleta de dados.

Para este trabalho, consideramos os encontros de formação teórico-metodológica realizados como atividades do subprojeto PIBID/Língua Portuguesa 2014-2015 do Curso de Letras, da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/*Campus* de Campo Mourão, e os textos produzidos pelos acadêmicos no gênero discursivo Resposta Argumentativa. Esses elementos possibilitam-nos pensar no desenvolvimento das habilidades de escrita dos participantes e, ainda, na relação de tais práticas com sua formação e futura atuação em sala de aula. Atualmente, temos treze acadêmicos em formação inicial e a professora coordenadora do subprojeto como sujeitos participantes da pesquisa. Até esta etapa, foi realizada a entrevista inicial e estão em desenvolvimento os encontros de formação, possibilitando o delineamento das concepções de escrita, de revisão e de reescrita, bem como a constituição da escrita dos participantes.

A fim de sistematizar as reflexões deste trabalho, organizamos o texto da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a constituição do objeto de pesquisa, evidenciando, a partir da perspectiva da LA, a coleta dos dados aqui analisados; em seguida, refletimos sobre a teoria enunciativo-discursiva de linguagem, a concepção de escrita como trabalho e os processos de revisão e reescrita, pois são conceitos teóricos fundamentais para alcançar nossos objetivos; finalmente, analisamos, sustentados nas concepções discutidas, os textos produzidos pelos participantes, que se constituem como dados gerados pela pesquisa.

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A metodologia que sustenta o desenvolvimento desta pesquisa, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e aplicado, ancora-se nos pressupostos da LA, cuja "[...] área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar [...]" proporciona a investigação da linguagem em situação social determinada (MOITA LOPES, 1996, p. 23).

O caráter mediador da pesquisa, centrada no levantamento e na análise de dados, que correspondem à compreensão dos elementos internalizados pelos participantes do PIBID em práticas efetivas de produção escrita, justifica tal sustentação. Dessa forma, a pesquisa acontece de forma qualitativa e interpretativista, com coleta, descrição e análise dos dados, que corresponde ao cunho etnográfico. Pelo fato de haver reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos e práticos em relação à prática de revisão e de reescrita de textos com os participantes, correspondendo ao cunho prático e aplicado, desenvolvemos uma pesquisa-ação:

[1] Este trabalho é parte da pesquisa "Revisão e reescrita de textos na formação docente inicial: um estudo teórico-metodológico com professores em formação no PIBID", em desenvolvimento junto ao PLE/UEM.

> [...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo participativo e cooperativo. (THIOLLENT, 2005, p. 16).

De acordo com Tripp (2005), um dos objetivos da pesquisa-ação é melhorar a prática. Portanto, a relação entre a pesquisadora e os professores em formação inicial, participantes da pesquisa, é constante, oportunizando a geração, a coleta, a descrição e a análise dos dados, a fim de concretizar os objetivos. Dessa forma, não há apenas o envolvimento do grupo social na busca de resolução de um problema, mas, fundamentalmente, estabelece-se a relação teoria e prática em diálogo constante com o espaço de formação inicial docente dos acadêmicos participantes do PIBID, ou seja, com o contexto no qual a pesquisa é desenvolvida, assim, se concretiza a enunciação.

Os meses de março de 2014 a julho de 2015 correspondem ao período total de geração e coleta de dados da pesquisa. Neste trabalho, especificamente, para termos condições de refletir acerca do desenvolvimento das habilidades de escrita dos participantes, nosso objetivo principal, analisamos uma produção textual do gênero Resposta Argumentativa, feita pelos professores em formação inicial em junho de 2014. Consideramos, também, os encontros de formação realizados entre março e setembro, pois o entendimento sobre tal processo influencia, diretamente, na compreensão de como tem sido a formação desses sujeitos e a constituição de sua escrita.

No início das atividades, após a apresentação das propostas do subprojeto PIBID, foi realizada uma entrevista inicial, antes de qualquer reflexão específica sobre concepções de escrita, revisão e rescrita, com o objetivo de delinear um panorama dessas concepções para esses sujeitos, de todos os períodos do Curso de Letras, a partir dos conhecimentos possibilitados ao longo de sua formação. Em seguida, iniciaram-se os encontros semanais de formação teórico-metodológica, com a participação da professora coordenadora, dos acadêmicos do PIBID e das supervisoras das escolas participantes do Programa. Paralelamente, os professores em formação inicial estudaram documentos oficiais das escolas parceiras, estabelecendo relações entre as reflexões e as propostas dos documentos, e acompanharam as aulas de Língua Portuguesa das professoras participantes.

Em relação ao processo de formação, destacamos os conceitos e textos trabalhados no período. Sequencialmente, discutimos sobre alguns conceitos gerais quanto à educação, a partir do texto *Sobre a natureza e especificidade da educação* (SAVIANI, 2003); estudamos os documentos oficiais relacionados à educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – n. 9394/1996 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2008); trabalhamos com textos teórico-metodológicos sobre as concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010); estudamos sobre o processo de produção textual, incluindo as concepções de escrita (GERALDI, 2004; KOCH; ELIAS, 2011; SERCUNDES, 2004; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) e sobre os processos de revisão e de reescrita (ANTUNES, 2006; RUIZ, 2010; JESUS, 2004).

O objetivo desse trabalho é proporcionar reflexões quanto ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente, de Língua Portuguesa, estudando sobre conceitos fundantes para o trabalho em sala de aula. A relação com a LDB e as DCE é importante, pois são entendidos como documentos que, oficialmente, orientam o trabalho nas escolas, além de retratarem as concepções predominantes em sua época de produção. As concepções de linguagem são o ponto inicial de qualquer reflexão sobre o trabalho com a língua, já que a linguagem é o objeto de estudo e de ensino do professor de Língua Portuguesa. As concepções de escrita, com ênfase para a escrita como trabalho, e os processos de revisão e de reescrita constituem a finalidade principal do subprojeto e, portanto, um dos destaques de todo o processo de formação.

A produção textual, objeto de análise deste trabalho, aconteceu após sete[2] encontros de estudo sobre conceitos da educação (SAVIANI, 2003) e documentos oficiais norteadores do trabalho pedagógico na escola: LDB n. 9394/1996 e DCE (PARANÁ, 2008). Todos os encontros deram-se após leitura prévia dos textos pelos participantes e foram encaminhados pela coordenadora/pesquisadora, em uma relação constante entre as propostas e a realidade em sala de aula, retratada pelas professoras supervisoras e pelos acadêmicos que já vivenciavam o ambiente escolar, por meio de leituras de documentos oficiais e observação das aulas das supervisoras.

Nesse percurso, em junho de 2014, os professores em formação inicial produziram um texto, a partir do seguinte comando:

> *Como participante do PIBID, produza uma Resposta Argumentativa, entre 15 e 18 linhas, para a pergunta:* ***É possível colocar as propostas das DCE em prática?*** *Formule sua resposta sustentada nas discussões feitas sobre as DCE de Língua Portuguesa (Paraná, 2008) e fundamente-a com argumentos.*

Na sequência, após apontamentos da professora, os participantes reescreveram o texto e, posteriormente, conforme a necessidade, houve, ainda, a segunda reescrita.

A ESCRITA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Entendemos ser impossível não considerar a necessidade, atual, de atrelar tais reflexões à formação docente inicial. Conforme a pesquisa de Cabral (2004), cujos resultados revelam que os futuros professores de línguas, participantes de sua pesquisa, "[...] possuem concepções e representações ainda bastante próximas das concepções mais tradicionais sobre os processos de avaliação da escrita." (CABRAL, 2004, p. 275), destacamos a pertinência de considerar, inclusive, a problemática da avaliação da escrita produzida em contexto acadêmico e, por consequência, suas influências nas práticas dos futuros professores. Os estudos de Nascimento (2009) e Mangabeira (2010), entre outros, também chamam a atenção para os tipos de correção, na revisão feita pelo professor, e suas influências no processo de revisão e de reescrita a ser realizado pelo estudante. Por isso, nosso objetivo de refletir, neste trabalho, sobre o desenvolvimento das habilidades de escrita dos participantes do PIBID, considerando o processo de produção escrita de um texto. Além disso, as concepções dialógica de linguagem e de escrita como trabalho são o ponto de partida para as reflexões sobre o processo de escrita, de revisão e de reescrita.

Pautamo-nos na concepção dialógica de linguagem, pois a entendemos como o instrumento que possibilita a interação verbal social e, ainda, que constituímo-nos como sujeitos na e pela linguagem e, portanto, a compreendemos como um fenômeno que se realiza por meio da enunciação. Nesse sentido, ancorados nas propostas do Círculo de Bakhtin, negamos que a enunciação seja monológica, desconsiderando as relações históricas, sociais e ideológicas e, também, que seja apenas transmissão automática de mensagens de um emissor a um receptor, ambos isolados social e historicamente. Concordamos com Bakhtin/Volochínov (2006) e compreendemos que a linguagem existe, sim, enquanto atividade e processo de interação entre sujeitos sócio, histórico e ideologicamente constituídos, pressupondo, portanto, transformação. Nesse sentido, para Garcez (1998, p. 46),

> [...] é necessário ter em conta o caráter histórico da linguagem, a sua diversidade interna e externa, e, conseqüentemente, a impossibilidade de

[2] Observamos que, no decorrer do período, em algumas semanas não foram realizados os encontros de formação, por diversos motivos, entre eles, tempo destinado a outras atividades do PIBID e, ainda, um encontro geral, com acadêmicos de todos os subprojetos do *campus*, sobre a produção de Portfólio.

> compreendê-la como uma unicidade lógica imanente. A linguagem é uma atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento profundamente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem.

Por isso, a concepção dialógica, da perspectiva enunciativo-discursiva, é fundante para pensarmos no trabalho com a escrita em sala de aula, especialmente, quanto às etapas de revisão e de reescrita, tomadas como processuais e recursivas, pois consideramos os estudantes como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, que tomam a linguagem como sócio-histórica e privilegiam a interação verbal social.

Diante dessa sustentação nas propostas do Círculo de Bakhtin, em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna, a linguagem passa a ser concebida como processo de interação, sendo usada para interagir, para agir sobre o outro, sendo influenciada pelas condições sociais, históricas e ideológicas e usada por sujeitos heterogêneos inseridos em determinados contextos de produção. Segundo Bonini (2002, p. 26, *ip. lit.*), toda essa mudança, caracterizada como a "[...] virada pragmática no ensino de língua materna [...]" possibilita "[...] entender a linguagem como um meio em que o homem existe e age (eliminado o caráter prescritivista) e em considerar o texto, e a sua enunciação, como a unidade básica do ensino (deslocando a frase, e sua gramática, para um segundo plano)".

Nesse contexto, a escrita é entendida como um processo de interação verbal entre sujeitos que têm reais necessidades para escrever e, por isso, deve ser assumida como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, levando-nos à reflexão sobre a prática de escrita, realizada pelos usos da linguagem e materializada em gêneros discursivos. Dessa forma, com foco nas práticas sociais, entendemos que os textos são produzidos com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos. "A produção, nesse caso, surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem. Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos." (SERCUNDES, 2004, p. 83). As atividades prévias têm a função de suporte e ponto de partida para a produção textual e, portanto, a ênfase está na função do texto produzido, que deixa de ser visto como produto pronto e acabado, para ser avaliado e atribuída uma nota, e passa a ser considerado como o processo.

Ao proporem a concepção de escrita como trabalho, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) argumentam que a prática discursiva de escrita envolve diversas etapas: planejamento, execução, revisão e reescrita, compondo um processo no qual escritor e texto são constituídos. Portanto, a escrita é um processo dialógico e de interação verbal.

Na etapa do planejamento, o produtor do texto deve planejar como escrever, a fim de atender aos elementos das condições de produção estabelecidos no comando de produção, com função de orientar o produtor do texto. A finalidade, o interlocutor, o gênero discursivo, o suporte, a circulação e o posicionamento social do autor constituem os elementos das condições de produção de um texto, conforme se depreende dos trabalhos do Círculo de Bakhtin (MENEGASSI, 2012). Esses elementos estão interligados e são definidos, primeiramente, em função da finalidade do texto, que determina o interlocutor, que, então, estabelece os demais.

Geraldi (1997), ao distinguir redação de produção textual, também apresenta os elementos que compõem as condições de produção do texto. Tais aspectos contribuem com a constituição e o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, pois escrevem considerando que "se tenha o que dizer"; "se tenha uma razão para dizer o que tem a se dizer"; "se tenha para quem dizer o que se tem a dizer"; "o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz"; "se escolham as estratégias." (GERALDI, 1997, p. 137). Assim, é preciso estabelecer um tema e dar condições ao aluno para que tenha conteúdo para escrever, também é necessário definir a finalidade, marcar o interlocutor, proporcionar

que o estudante, como produtor do texto, assuma seu posicionamento social e, ainda, saiba como, por meio dos recursos linguístico-discursivos, alcançar sua finalidade e seu interlocutor, adequando-se a esses elementos.

Considerados todos esses aspectos desde o planejamento, na sequência, o produtor define, desenvolve e exemplifica as ideias e informações levantadas no planejamento, buscando manter a unidade do texto. Dessa forma, materializa o que foi planejado anteriormente.

Depois de escrito, o texto deve ser revisado, tomando como parâmetro as condições de sua produção. Nessa etapa, que faz parte de todo o processo de escrita, pois a todo instante o produtor está voltando para seu texto, o que marca o caráter recursivo, tanto a forma quanto o conteúdo devem ser revisados. Por meio desse trabalho de revisão, o produtor, um colega ou o professor, em seu turno de correção, tem condições de observar se atendeu a todos os elementos das condições de produção, prática que contribui com o processo de escrita, a fim de atender ao comando estabelecido e desenvolver as habilidades de escrita do estudante. Essa etapa pode ou não levar à reescrita, que só acontece após a revisão.

De acordo com Menegassi (1998, p. 46), sustentado em Gehrke (1993), "[...] a reescrita é vista como um processo presente na revisão, como um produto que dá continuação a esse processo. Na verdade, é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto". Revisão e reescrita, então, estão inter-relacionadas e constituem-se como etapas processuais e recursivas do trabalho de escrita.

Nesse sentido, para nós, a revisão diz respeito aos apontamentos, questionamentos, comentários e correções diretas feitas no texto do estudante, quando o professor assume-se como leitor e coprodutor de tal texto. Tais apontamentos têm a função de levar o estudante a revisar e a reescrever seu texto, mas o olhar do professor não assegura que a reescrita aconteça. Corroborando essa perspectiva, entendemos a reescrita como o processo de reescrever o texto, após ou concomitantemente à revisão, a partir dos apontamentos do professor, do colega ou do próprio produtor, a fim de adequá-lo à situação de interação verbal social. Esse processo marca o caráter de reflexão e desenvolvimento da escrita do estudante e é caracterizado por seu aspecto discursivo, que envolve não apenas os elementos linguísticos e gramaticais, mas, também, os textuais, discursivos e pragmáticos.

A partir dessas concepções, sustentadas na perspectiva da escrita como trabalho, estabelece-se o conceito de interação verbal proposto pelo Círculo de Bakhtin, o que proporciona o mecanismo do dialogismo. É por essa perspectiva que são dadas aos alunos as condições para escrever e que o professor assume-se como interlocutor real do processo, que participa da produção do texto do aluno. Logo, o texto é o lugar de marcação do discurso, por meio da interação verbal social, constitutiva da linguagem.

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE ESCRITA DOS PARTICIPANTES DO PIBID: O TRABALHO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Após a realização da entrevista inicial, que inclui a correção de um texto produzido por estudante do Ensino Médio em situação de Vestibular, cujo objetivo é diagnosticar, inicialmente, as habilidades já desenvolvidas pelos participantes, além de ter a função de traçar o perfil socioeconômico e institucional dos professores em formação inicial integrantes do PIBID, demos continuidade aos estudos de formação teórico-metodológica. Um primeiro encontro, que discutiu sobre alguns conceitos gerais relativos à Educação, em abril de 2014, já havia sido realizado, tomando como ponto de apoio o texto de Saviani (2003), *Sobre a natureza e especificidade da educação*.

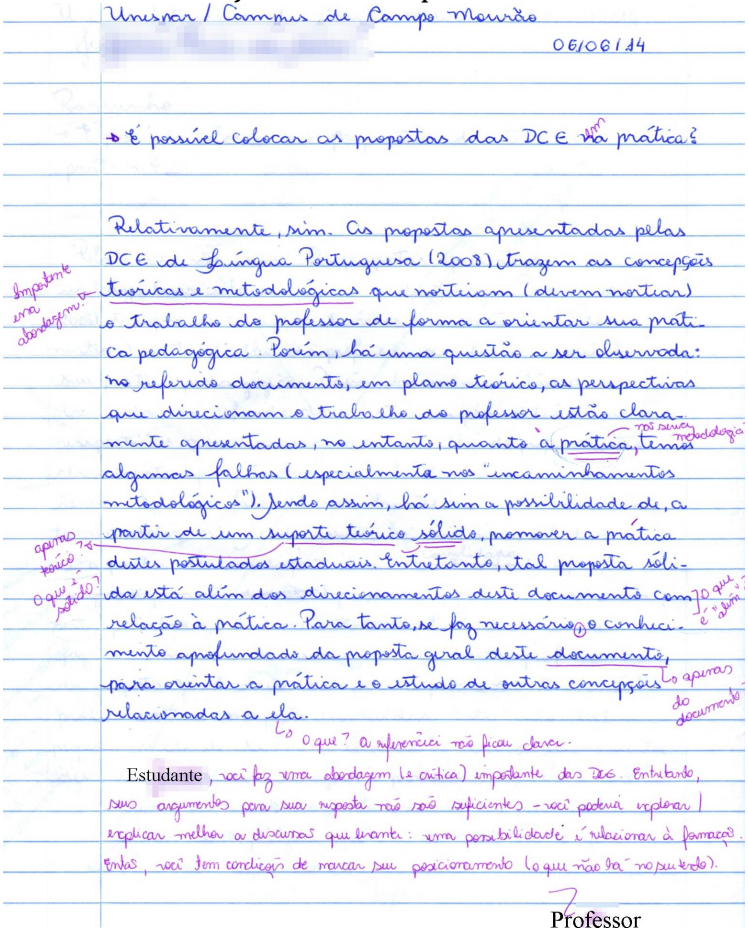
Sequencialmente, antes da proposta de produção escrita, foram realizados cinco encontros com foco principal para discussões que interferiam diretamente no conteúdo a ser produzido: dois dedicados às reflexões sobre a LDB n. 9394/96; um que relacionou os

documentos da escola – Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e Plano de Trabalho Docente – às reflexões em desenvolvimento; dois sobre as propostas e concepções, de educação, sujeito, linguagem, texto, leitura, escrita, oralidade e análise linguística, por exemplo, presentes nas DCE (PARANÁ, 2008). Em continuidade, na semana seguinte, foi solicitada, após explicação do gênero discursivo Resposta Argumentativa, com destaque para suas funções sociais e comunicativas e suas características, a produção do texto.

Dados nossos objetivos com o desenvolvimento de todo o subprojeto e da pesquisa, buscamos, por meio da produção de textos, constituir e desenvolver as habilidades de escrita dos sujeitos participantes, a fim de que, além da formação teórico-metodológica, a realização de práticas de escrita possa, em sua atuação futura, refletir de maneira positiva no trabalho a ser realizado em sala de aula, com a prática discursiva de escrita. Portanto, assumimos a todo o momento a concepção de escrita como trabalho, incluindo os processos de revisão e de reescrita e, em nosso turno de correção, adotamos um posicionamento, primeiro, de leitora do texto do aluno, revisando de forma a contribuir com a revisão e a reescrita a ser feita por ele e, assim, atuando como coprodutora do texto.

A seguir, analisamos algumas das produções[3] dos professores em formação inicial, evidenciando como responderam à proposta, ao darmos a palavra a eles para que escrevessem sobre a possibilidade ou não de colocar as propostas das DCE em prática; como nós, enquanto revisores de seus textos, respondemos a sua escrita; e, então, como nos responderam ao proceder à revisão e reescrita.

Exemplo 01 – Professor em Formação Inicial F: primeira versão



Unespar / Campus de Campo Mourão

06/06/14

• É possível colocar as propostas das DCE na prática?

Relativamente, sim. As propostas apresentadas pelas DCE de Língua Portuguesa (2008), trazem as concepções teóricas e metodológicas que norteiam (devem nortear) o trabalho do professor de forma a orientar sua prática pedagógica. Porém, há uma questão a ser observada: no referido documento, em plano teórico, as perspectivas que direcionam o trabalho do professor estão claramente apresentadas, no entanto, quanto à prática, temos algumas falhas (especialmente nos "encaminhamentos metodológicos"). Sendo assim, há sim a possibilidade de, a partir de um suporte teórico sólido, promover a prática destes postulados estaduais. Entretanto, tal proposta sólida está além dos direcionamentos deste documento com relação à prática. Para tanto, se faz necessário o conhecimento aprofundado da proposta geral deste documento, para orientar a prática e o estudo de outras concepções relacionadas a ela.

O que? A referência não ficou clara.

Estudante, você faz uma abordagem (e crítica) importante das DCE. Entretanto, seus argumentos para sua resposta não são suficientes - você poderia explorar / explicar melhor o discurso que levanta: uma possibilidade é relacionar à formação. Então, você tem condições de marcar seu posicionamento (o que não há no seu texto).

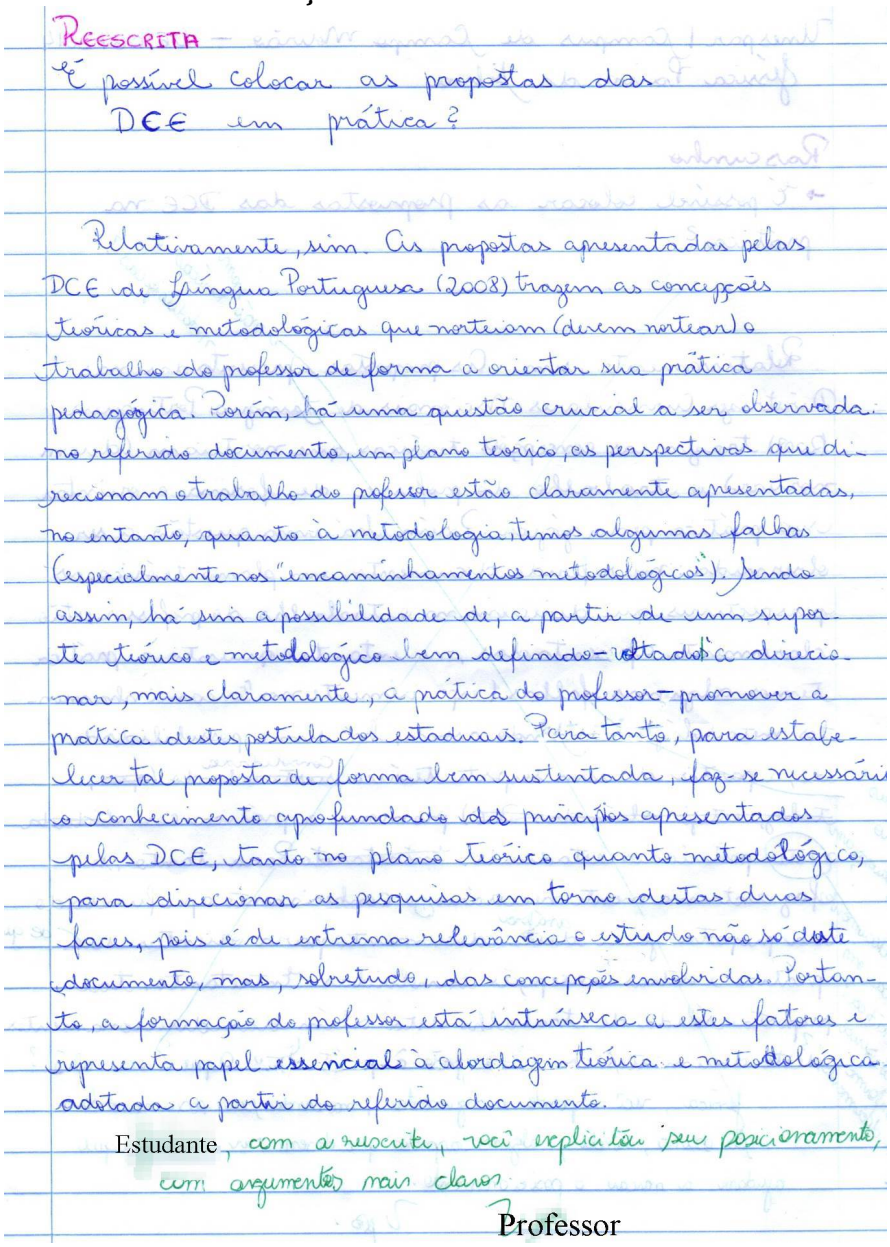
Professor

[3] Todos os exemplos deste trabalho, primeira versão e respectivas reescritas, incluindo as revisões da professora, foram coletados com consentimento dos participantes.

No exemplo, o acadêmico, em linhas gerais, responde ao comando e atende, parcialmente, aos elementos das condições de produção. O texto cumpre sua finalidade e está adequado ao gênero, entretanto, é preciso que o produtor marque, de maneira mais clara e eficiente, o posicionamento social que assume, apresentando argumentos mais consistentes. A professora, em uma atitude responsiva ativa, faz apontamentos no texto do aluno, lançando mão das correções indicativa e textual-interativa (RUIZ, 2010), fazendo questionamentos à margem e comentário ao fim do texto, cuja função é indicar as inadequações, comentar sobre e orientar como o estudante deve proceder em sua revisão e reescrita.

Em continuidade ao processo de interação verbal, na primeira reescrita, o estudante também responde ativamente à professora, procedendo à revisão e à reescrita e, então, entrega uma segunda versão que atende à proposta e aos apontamentos feitos pela professora:

Exemplo 02 – Professor em Formação Inicial F: reescrita



REESCRITA

É possível colocar as propostas das DCE em prática?

Relativamente, sim. As propostas apresentadas pelas DCE de Língua Portuguesa (2008) trazem as concepções teóricas e metodológicas que norteiam (devem nortear) o trabalho do professor de forma a orientar sua prática pedagógica. Porém, há uma questão crucial a ser observada. No referido documento, em plano teórico, as perspectivas que direcionam o trabalho do professor estão claramente apresentadas, no entanto, quanto à metodologia, temos algumas falhas (especialmente nos "encaminhamentos metodológicos"). Sendo assim, há sim a possibilidade de, a partir de um suporte teórico e metodológico bem definido adotado a direcionar, mais claramente, a prática do professor promover a prática destes postulados estaduais. Para tanto, para estabelecer tal proposta de forma bem sustentada, faz-se necessário o conhecimento aprofundado dos princípios apresentados pelas DCE, tanto no plano teórico quanto metodológico, para direcionar as pesquisas em torno destas duas faces, pois é de extrema relevância o estudo não só deste documento, mas, sobretudo, das concepções envolvidas. Portanto, a formação do professor está intrínseca a estes fatores e representa papel essencial à abordagem teórica e metodológica adotada a partir do referido documento.

Estudante, com a reescrita, você explicitou seu posicionamento, com argumentos mais claros.

Professor

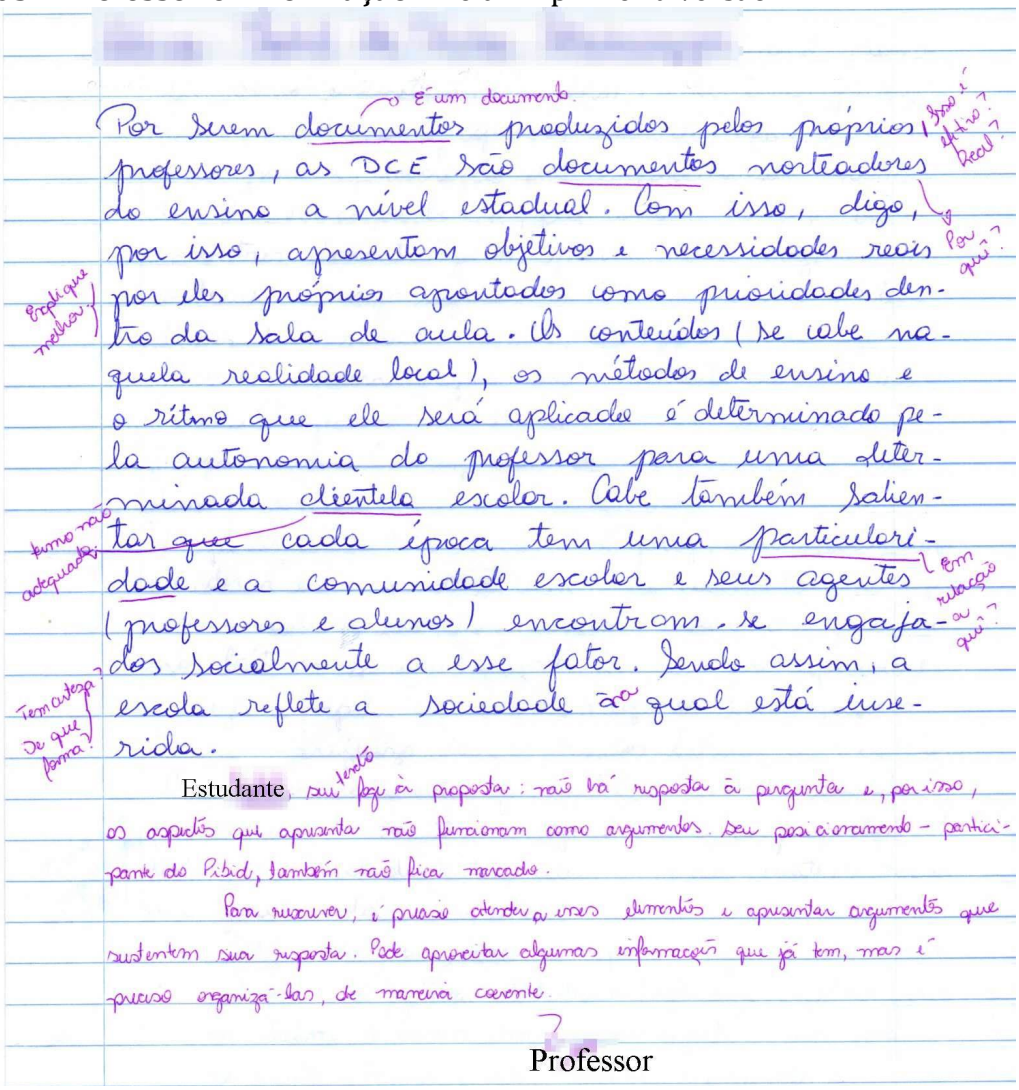
Esse exemplo possibilita-nos compreender como a interação verbal é estabelecida, com respostas dos interlocutores que alternam seus papeis de locutor e interlocutor e, então, mantém-se o elo na cadeia de interação verbal social.

Esses dois textos mostram-nos que o objetivo de efetivar a prática de escrita como trabalho, destacando as etapas de revisão e de reescrita, foi alcançado por meio de todo o trabalho realizado: processo anterior à produção, que foi definir as condições de produção e possibilitar que os acadêmicos tivessem o que dizer e soubessem como fazê-lo. A escrita do aluno reflete que ele sistematizou as discussões relativas às DCE, estabelecendo relação com as experiências vivenciadas na escola e, por isso, tem condições de responder à pergunta e sustentar sua resposta com argumentos.

Isso significa que a produção textual realizada a partir da concepção de escrita como trabalho possibilita manter os elos na cadeia de interação verbal social e os processos de revisão e de reescrita contribuem, efetivamente, com o desenvolvimento das habilidades de escrita, ou seja, diante dos apontamentos o aluno realiza operações linguístico-discursivas, revisando e reescrevendo aspectos que vão além de elementos gramaticais ou linguísticos. Explicitar o posicionamento com argumentos mais claros é da ordem discursiva e não estrutural.

O texto a seguir, em sua primeira versão, foge à proposta, ao não atender à função social e comunicativa do gênero, que é dar uma resposta, com argumentos, à pergunta se é possível colocar as propostas das DCE em prática. Novamente, a professora lança mão de correções indicativas e textual-interativas, em vários lugares do texto – à margem e ao fim do texto – para, além de indicar que há inadequação, questionar o produtor, apontar e comentar sobre o que e como deve ser revisado.

Exemplo 03 – Professor em Formação Inicial E: primeira versão



Por serem documentos produzidos pelos próprios professores, as DCE são documentos norteadores do ensino a nível estadual. Com isso, digo, por isso, apresentam objetivos e necessidades reais por eles próprios apontados como prioridades dentro da sala de aula. Os conteúdos (se cabe naquela realidade local), os métodos de ensino e o ritmo que ele será aplicado é determinado pela autonomia do professor para uma determinada clientela escolar. Cabe também salientar que cada época tem uma particularidade e a comunidade escolar e seus agentes (professores e alunos) encontram-se engajados socialmente a esse fator. Sendo assim, a escola reflete a sociedade ao qual está inserida.

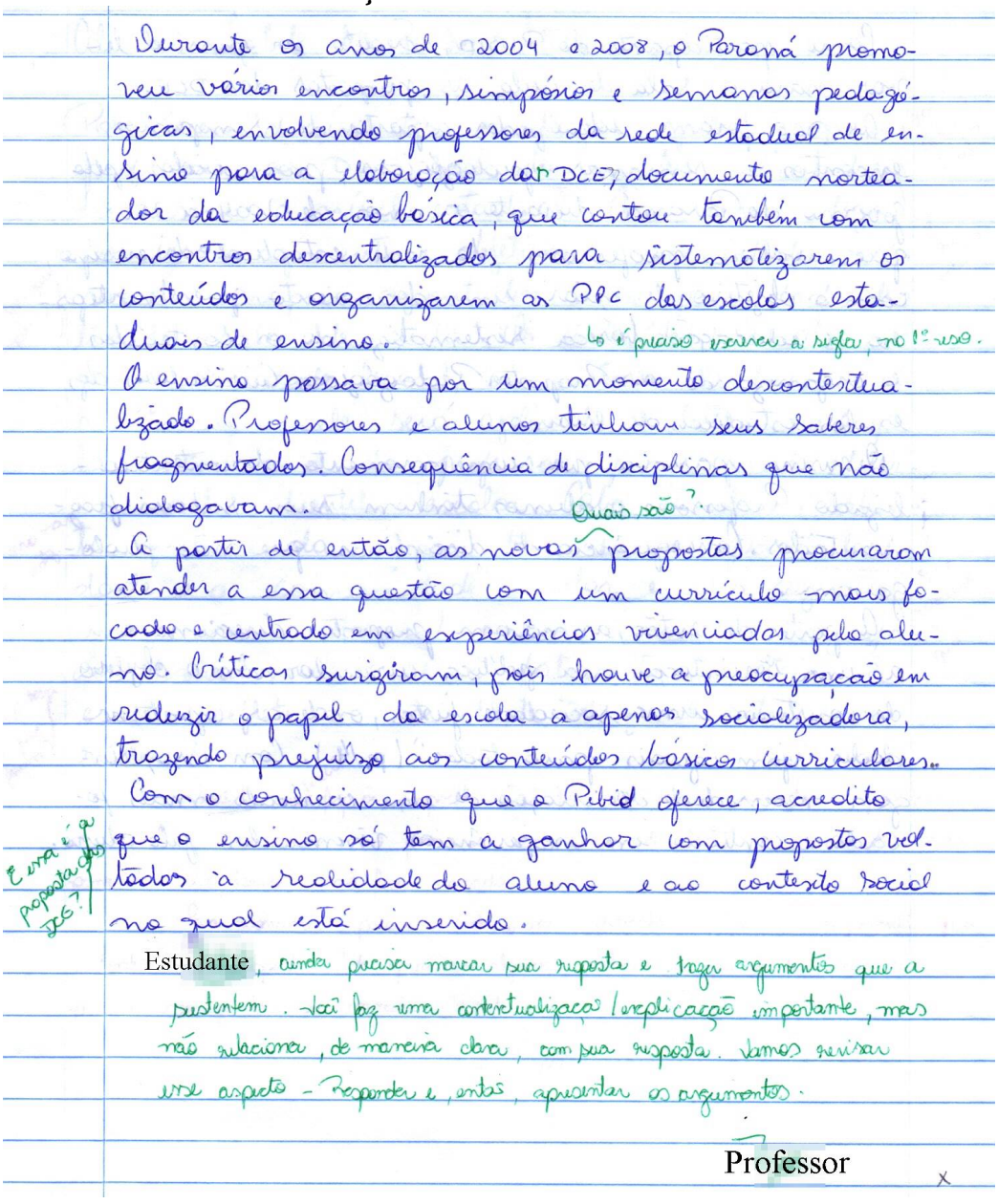
Estudante, seu texto foge à proposta: não há resposta à pergunta e, por isso, os aspectos que apresenta não funcionam como argumentos. Seu posicionamento - participante do Pibid, também não fica marcado.

Para reescrever, é preciso atender a esses elementos e apresentar argumentos que sustentem sua resposta. Pode aproveitar algumas informações que já tem, mas é preciso organizá-las, de maneira coerente.

Professor

Na segunda versão do texto, há um desenvolvimento significativo, pois apresenta uma contextualização e explicação importante para o que está sendo dito, entretanto, a relação das informações novas não é estabelecida com a resposta, que acaba ficando isolada e, ainda, com argumentos insuficientes. Diante disso, a professora, novamente, dá uma resposta ativa ao estudante, fazendo novas revisões e, então, devolvendo-lhe a palavra, para que, em continuidade ao processo de interação verbal, responda com uma nova versão de seu texto.

Exemplo 04 – Professor em Formação Inicial E: reescrita


Durante os anos de 2004 e 2008, o Paraná promoveu vários encontros, simpósios e semanas pedagógicas, envolvendo professores da rede estadual de ensino para a elaboração das DCE, documento norteador da educação básica, que contou também com encontros descentralizados para sistematizarem os conteúdos e organizarem os PPC das escolas estaduais de ensino.

lo é preciso escrever a sigla, no 1º uso.

O ensino passava por um momento descontextualizado. Professores e alunos tinham seus saberes fragmentados. Consequência de disciplinas que não dialogavam.

Quais são?

A partir de então, as novas propostas procuraram atender a essa questão com um currículo mais focado e centrado em experiências vivenciadas pelo aluno. Críticas surgiram, pois houve a preocupação em reduzir o papel da escola a apenas socializadora, trazendo prejuízo aos conteúdos básicos curriculares.

Com o conhecimento que o Pibid oferece, acredito que o ensino só tem a ganhar com propostas voltadas à realidade do aluno e ao contexto social no qual está inserido.

E essa é a proposta das DCE?

Estudante, ainda precisa marcar sua resposta e trazer argumentos que a sustentem. Vai fazer uma contextualização/explicação importante, mas não relaciona, de maneira clara, com sua resposta. Vamos revisar esse aspecto - Responder e, então, apresentar os argumentos.

Professor

Assim, nesse processo de interação, que envolve diferentes atitudes responsivas pelos interlocutores da cadeia de interação verbal social, a professora faz novos apontamentos, marcando a necessidade de evidenciar a resposta e apresentar argumentos que a sustentem. Destacamos um dos questionamentos, que funciona como correção textual-interativa (RUIZ, 2010), feito à margem do texto – *E é essa a proposta das DCE?* – o qual o estudante responde, na nova versão, trazendo uma citação das DCE, com a finalidade de marcar que é, efetivamente, a proposta do documento.

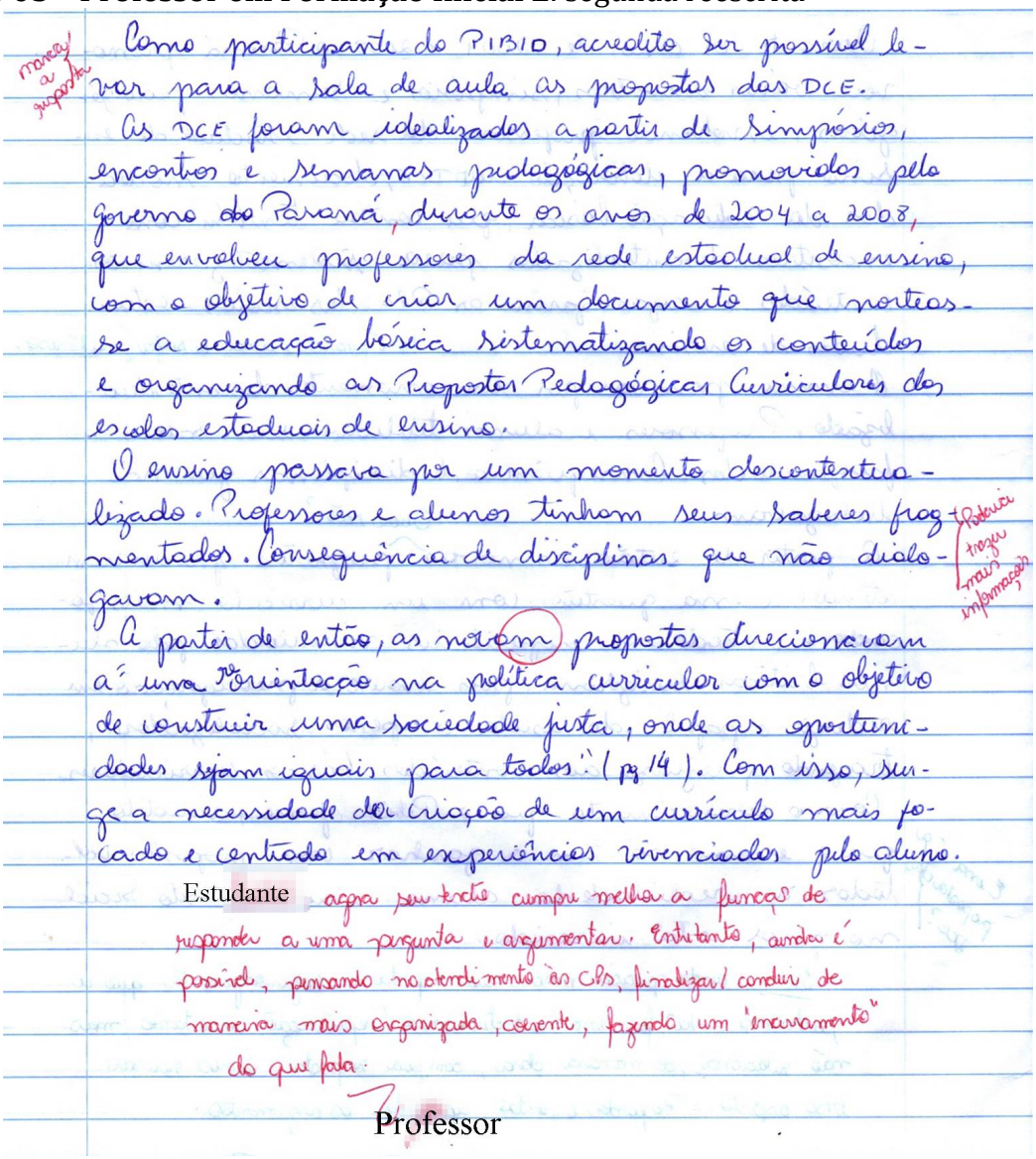
Essa pergunta feita pela professora na revisão objetiva chamar a atenção para uma parte específica do texto e reflete no acadêmico, justamente, o questionamento, a dúvida que o

leva a reler o documento e, então, citá-lo. Esse aspecto mostra-nos que o processo de revisão feito pela professora visa a levar o estudante à revisão e à reescrita, para deixar seu texto mais adequado à situação de interação verbal social.

Observamos, dessa forma, que o acadêmico altera sua escrita, especialmente, em relação aos aspectos discursivos, desenvolvendo o conteúdo de seu texto. Para atender aos novos apontamentos feitos pela professora, ele precisa, inclusive, retornar às DCE, atitude que se relaciona, diretamente, à formação desse sujeito e, nesse sentido, contribuirá para suas práticas futuras como docente.

Isso evidencia que o questionamento cumpriu sua função, corroborando a tese de que, conforme Ruiz (2010), as correções textual-interativas têm maior reflexo nos processo de revisão e de reescrita a serem feitos pelo estudante. Tanto pela teoria, quanto pela prática, esse professor em formação inicial tem condições de desenvolver seus conhecimentos e habilidades de escrita.

Exemplo 05 – Professor em Formação Inicial E: segunda reescrita


Como participante do PIBID, acredito ser possível levar para a sala de aula as propostas das DCE.

As DCE foram idealizadas a partir de Simpósios, encontros e Semanas pedagógicas, promovidos pelo Governo do Paraná, durante os anos de 2004 a 2008, que envolveu professores da rede estadual de ensino, com o objetivo de criar um documento que norteasse a educação básica sistematizando os conteúdos e organizando as Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas estaduais de ensino.

O ensino passava por um momento descontextualizado. Professores e alunos tinham seus saberes fragmentados. Consequência de disciplinas que não dialogavam.

A partir de então, as novas propostas direcionavam à uma nova orientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos." (pg 14). Com isso, surge a necessidade da criação de um currículo mais focado e centrado em experiências vivenciadas pelo aluno.

Estudante agora seu texto cumpre melhor a função de responder a uma pergunta e argumentar. Entretanto, ainda é possível, pensando no atendimento às CH's, finalizar/ concluir de maneira mais organizada, coerente, fazendo um "encerramento" do que fala.

Professor

Ressaltamos, ainda, que o estudante, atendendo à orientação feita pela professora, marca, no início de seu texto, sua resposta e, na sequência, traz informações que objetivam funcionar como argumentos. Observamos, também, a partir desta terceira versão, que o acadêmico mostra como vai desenvolvendo suas habilidades de escrita, o que é

proporcionado pela troca de diálogos e manutenção da interação verbal com a professora, que devolve seus textos com revisões. Contudo, a professora, atuando como revisora do texto, ainda chama a atenção para a necessidade de melhorar o fim do texto, pois considera pertinente apresentar uma conclusão, que o sintetize e o encerre.

Observamos que os apontamentos da professora priorizam os aspectos discursivos dos textos, sendo que questões gramaticais e linguísticas são apenas destacadas por indicações ou alteradas por resoluções da professora. Ao retomar a palavra e responder à revisão, o aluno contribui para a proposta mais eficaz das correções textual-interativas, as quais proporcionam alterações mais significativas que vão além de elementos estruturais. Acrescentar conteúdo ao texto significa desenvolver seu discurso e, também, sua escrita, sabendo o que e como fazer para que seu texto cumpra sua função específica nesta situação. Saber escrever, assim, é mais que seguir as regras da língua.

Desse processo de análise das produções textuais observamos que a escrita desses professores em formação inicial vai se desenvolvendo a partir dos encontros de formação teórico-metodológica e, ainda, por meio das práticas efetivas de produção textual, entendida como processo, que inclui as etapas de revisão e de reescrita. Os alunos aprendem, também, pela prática, pelos exemplos e, dessa forma, entendemos que a formação proporcionada orienta e constitui práticas docentes efetivas de trabalho com a produção de textos escritos.

CONCLUSÃO

A partir dos dados aqui apresentados, entendemos que essa prática discursiva da escrita foi realizada sustentada na concepção de escrita como trabalho, a linguagem foi trabalhada pela interação entre os sujeitos, o texto foi compreendido como processo em oposição a produto, como se estivesse pronto em sua primeira versão, e as etapas dessa concepção de escrita foram contempladas para a efetivação da prática. Foram considerados, destacadamente, os processos de revisão e de reescrita, etapas que contribuem, diretamente, com o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes. Tais habilidades desenvolvidas referem-se ao aspecto discursivo, de ter o que dizer de acordo com a situação de interação verbal social. Esse desenvolvimento é observado ao compararmos as reescritas às primeiras versões, cujos textos indiciam maior grau de letramento após a primeira versão revisada pela professora.

Ao dar condições para que constituam sua escrita conforme as condições de produção, notamos, nos textos em análise, que tais condições foram estabelecidas, pois têm conteúdo, ou seja, mesmo que, inicialmente, com argumentos insuficientes, respondem à pergunta e apresentam informações que buscam funcionar como argumentos. Assim, o como dizer – responder argumentativamente – também é marcado. O posicionamento social assinala-se quando os acadêmicos respondem e falam sobre como colocar as propostas das DCE em prática, conhecimento proporcionado pelas práticas do PIBID.

Do processo como um todo, enfatizamos as oportunidades que foram dadas para que os estudantes tivessem condições de escrever, isto é, a finalidade da produção foi estabelecida, assim como os interlocutores, o gênero discursivo, o suporte e a circulação do texto e o posicionamento a partir do qual deveriam escrever. O comando de produção marca esses elementos, que aparecem nos textos dos alunos, pois retratam seu posicionamento de participante do PIBID; respondem com argumentos à pergunta, embora a argumentação mais adequada seja contemplada somente após a primeira versão revisada; cumprem a função de falar das DCE.

O conteúdo da produção, que corresponde a ter o que dizer, foi dado a todos, a partir das leituras indicadas e das reflexões proporcionadas pelos encontros de formação teórico-metodológica do PIBID. O estudo das DCE reflete-se nos textos dos alunos que falam sobre o documento de maneira coerente com o que está contido em sua proposta. O professor F, por

exemplo, marca em seu texto que o plano teórico está claramente apresentado, entretanto afirma que há falhas quanto à metodologia. Notamos, assim, uma crítica em relação à apresentação do documento, possível de ser feita, apenas, depois de seu estudo relacionado, também, às práticas vivenciadas na escola.

Nesse sentido, os encontros de formação teórico-metodológica e as práticas efetivas de escrita realizadas com os participantes do PIBID são essenciais para o desenvolvimento e constituição do conhecimento, constituído por todo o trabalho de leitura e de estudo das DCE e, essencialmente, pelo processo de produção textual escrita realizado com os alunos. Pelo desenvolvimento que os textos apresentam nas reescritas, percebemos que, após a primeira versão, as noções sobre esse documento precisaram que ser ampliadas, para que os acadêmicos tivessem condições de responder aos apontamentos de revisão, que pediam, em geral, o desenvolvimento dos argumentos e do posicionamento.

O desenvolvimento das habilidades de escrita desses sujeitos, os quais atuarão como professores e ensinarão essa prática discursiva em sala de aula, é indicado pelo maior grau de letramento apresentado nas reescritas, cujos textos marcam as operações tanto linguísticas quanto discursivas realizadas pelos produtores. Portanto, é imprescindível relacionar estudos sobre o processo de escrita e a formação inicial de professores, com o objetivo, inclusive, de desenvolver suas habilidades de escrita, para que tenham melhores condições de trabalhar com essa prática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolingüística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun. 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

CABRAL, M. L. A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: concepções e representações dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 17, n. 2, p. 275-303, 2004.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 99-117.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 31-36.

MANGABEIRA, A. A (re)escrita do gênero dissertação por alunos de EJA. In: ENCONTRO DO CELSUL – CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 9., 2010, Palhoça. **Anais...** Palhoça: UNISUL, 2010. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Andrea%20Mangabeira.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 265 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.

_____. Conceitos bakhtinianos em comandos de prova de redação. In: FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A.; FURLANETTO, M. M.; MORITZ, M. E. W. (Org.). **Sociedade, cognição e linguagem**: apresentações do IX CELSUL. Florianópolis: Insular, 2012. v. 1. p. 251-276

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada***:* a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NASCIMENTO, C. E. R. O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem. **Estudos linguísticos**, v. XXXVII, n. 2, p. 101-111, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_08.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-40. (Coleção formação de professores EAD, v. 41).

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola***:* uma proposta textual-interativa. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 11-22.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Tradução de Maria Augusta Barros de Mattos e adaptação de Ana Luísa Marcondes Garcia. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

PRÁTICAS AUTORAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO A DISTÂNCIA

Márcia Pereira da Veiga BUCHEB
Universidade Estácio de Sá

RESUMO: O estudo tem por objetivo reportar experiência sobre a produção de material para ensino a distância e a capacitação de professores para elaborar conteúdos para os AVAs para os cursos de graduação. Nesse sentido, propõe-se discutir a inserção da pragmática para a criação de textos dialógicos que evidenciem a interlocução e a interatividade. Objetiva-se, ainda, o debate sobre a linguagem como ferramenta no ambiente virtual de aprendizagem e a questão da propriedade intelectual no âmbito da autoria. Propõe-se uma reflexão acerca da produção textual e letramento. Em face da emergência das práticas docentes a distância, torna-se imprescindível repensar a formação do futuro profissional da educação em virtude da interface desta com a tecnologia. A comunicação mediada pelo meio digital é uma realidade e impõe-se como exigência para o processo de construção do conhecimento na atualidade, dessa forma cabe a reflexão sobre as ações pedagógicas articuladas ao processo de formação docente, tendo em vista a inserção desses no mercado de trabalho e sua relação com os discentes.
PALAVRAS-CHAVE: formação docente1; ensino a distância2; pragmática3

ABSTRACT: The study aims to report an experience on the production of material for distance learning and teacher training to develop content for VLEs for undergraduate programs. Accordingly, it is proposed to discuss the inclusion of pragmatics for the creation of dialogic texts that show the interlocution and interactivity. The objective is to further the debate on language as a tool in the virtual learning environment and the issue of intellectual property in the context of authorship. It proposes a reflection on literacy and textual production. Given the emergence of distance teaching practices, it becomes necessary to rethink the formation of the future professional of education because of the interface with this technology. The mediated communication digital media is a reality and imposes itself as a requirement for the process of knowledge construction at present, so it is up to the articulated reflection on the process of teacher education pedagogical actions, with a view to inserting these in the market work and its relationship with the students.
KEYWORDS: Teacher training; distance learning; pragmatic.

INTRODUÇÃO

Este estudo partiu da prática da produção de material didático para conteúdos disponibilizados em ambiente virtual de aprendizagem no curso de Letras, além de desenvolvimento de disciplina para o núcleo comum dos cursos de graduação e de graduação tecnológica da Universidade Estácio de Sá.

Ainda, houve a oportunidade de ministrar Oficinas de Capacitação para os tutores da Universidade Estácio de Sá, sobre Cortesia nos ambientes virtuais de aprendizagem e Condução de Fóruns Temáticos.

No Ensino Médio, contribuiu para o desenvolvimento e troca de impressões o contato com estagiários que vêm acompanhando, ao longo do ano letivo, as aulas no segundo e no terceiro anos, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual.

Nesses encontros com os professores/tutores, evidenciaram-se as dificuldades recorrentes acerca da produção de texto para o conteúdo on-line, para o contato com o aluno nos fóruns temáticos, além da percepção da fragilidade do conceito de autoria.

Já os estagiários, embora mais jovens e mais familiarizados com recursos tecnológicos, não demonstraram conhecimento da prática de produção de textos para a criação de *blogs,* nem mesmo a experiência com a articulação do conteúdo às ferramentas tecnológicas.

Assim, procuramos fazer aqui um apanhado de impressões sobre a formação docente em tempos não mais de adequação aos contextos digitais de aprendizagem, mas de apropriação e crítica.

PROPRIEDADE INTELECTUAL E AUTORIA

> [...]
> Deus que livre você de uma escola
> Em que tenham que copiar pontos.
>
> Deus que livre vocês de decorar
> Sem entender, nomes, datas, fatos...
>
> Deus que livre vocês de aceitarem
> Conhecimentos "prontos",
> Mediocremente embalados
> Nos livros didáticos descartáveis.
>
> Deus que livre vocês de ficarem
> Passivos, ouvindo e repetindo,
> Repetindo, repetindo...
>
> Eu também queria uma escola
> Que ensinasse a conviver; a
> Cooperar;
> A respeitar; a esperar; a saber viver
> Em comunidade, em união
> [...]
> Ah! E antes que eu me esqueça:
> Deus que livre vocês
> De um professor incompetente.[1]

A citação que abre o estudo indica alguns aspectos importantes da escola que não desejamos e daquela que todos queremos. Na Internet, a autoria do poema é atribuída a Carlos Drummond de Andrade. Inclusive, há páginas de análise bem fundamentadas, associando o poema a outras características do autor.

O texto "Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças", no entanto, é um bom exemplo de plágio na rede, pois a poetisa é Raquel Del Prete Panciera, e apenas teve a autoria reivindicada por sua filha, já que a autora ficou envaidecida com a confusão[2].

---

[1] PANCIERA. R. D. P. Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/frase/MTUyNDExOQ. Acesso em: set. 2014

[2] "Raquel Del Prete Panciera - MogiMirim: Meu nome é Raquel e gostaria de falar que este poema, na verdade, FOI ESCRITO pela minha mãe, MARIA TERESA DEL PRETE PANCIERA, em 1981. Já tinha visto na internet que ele é dado como do Drummont (sic), mas foi ela quem escreveu para mim e minhas irmãs Sara, a mais velha e Lia a caçula. Na verdade só estou escrevendo porque li nos comentários quem seriam essas pessoas, achei que seria interessante responder! Minha mãe fica lisonjeada que atribuem a autoria do poema ao Drummont (sic)! Abraços à todos, Raquel.

Maria Jose Heringer. - Iuna ES: tenho este poema ainda datilografado a mais de trinta anos, sempre guardei porque o achava lindo, porem ele está bem diferente, bem mais completo e ESCRITO por Maria Tereza Del Prete Marciere."

Conclusão: Publicado em um livro da EDUFBA (Editora da Universidade Federal da Bahia), disponível no Scielo Books, dando à falsa atribuição uma aura de "credibilidade". Autora: MARIA TERESA DEL PRETE PANCIERA." Disponível em: https://www.facebook.com/AfinalQuemEOAutor/posts/690542320985608?stream_ref=5.

É óbvio que um segundo olhar vai denunciar a ausência de metáforas, assim como ficará evidente que a proximidade com a poética drummondiana se fez apenas pelos ajustes operados pelo plagiador, cujo trabalho procurou aproximar o texto original de outro, recriado, que poderia ser atribuído ao autor.

A armadilha está pronta para pegar os incautos, e muitos nela caem porque confiam naquilo que leem sem questionar as fontes. Não se têm dúvidas também de que a cópia ou o plágio não se fazem sempre de forma inocente, mas sua marca evidencia que o método de pesquisa, realizado por aquele que busca informações na rede, é ineficaz e não cumpre o papel de produzir conhecimento. Dessa forma, ao atribuir a Drummond um texto de outro autor, no caso autora, produziu-se a falsa autoria; o texto plagiado não foi o do poeta, mas a ele atribuído de forma errônea.

Caberia questionar, em outra seara de conhecimento, que aspectos do estilo desse autor tenham sido propícios para a execução do procedimento; seria, porém, um motivo para outro encontro e novas investigações. Ou, como diria David Crystal, outro campo de estudo para a Linguística, dentre tantos que se abrem por conta de uma nova relação que se estabeleceu com a palavra, em decorrência do uso mediador da internet.

A questão da cópia, no entanto, é séria e preocupa estudiosos de todos os campos. Há relatos recorrentes de professores que se queixam da prática do "recorte e cole" executada por alunos, tanto no ensino presencial, quanto no EAD. É comum encontrarmos, em trabalhos e postagens em fóruns temáticos, o excessivo uso de textos oriundos de fontes não confiáveis, ou que sintetizam o conhecimento sobre um determinado assunto sem mencionar adequadamente as fontes de onde provêm as teorias, textos, imagens ou quaisquer outros produtos que tenham sido resultado de trabalho intelectual ou artístico.

Assim como há, por outro lado, inexperiência dos docentes em produzir textos para conteúdos que serão ministrados online. As dificuldades se interpõem na medida em que, ao desenvolver aulas que serão disponibilizadas ao aluno, algumas referências do par emissor/ receptor se tornam indiscrimináveis.

Toda ideia tem um autor/autora, ou seja, alguém que a concebeu, dentro de circunstâncias específicas de seu tempo, de sua localização geográfica, de sua filiação ideológica e política, todos sabemos. E, por esse motivo, deve-se imaginar os interlocutores possíveis para esses textos, no momento da publicação, bem como o tempo para a elaboração e a revisão da produção. Esses elementos, entretanto, se apresentam de forma esparsa e vaga no ambiente virtual de aprendizagem.

É de se ressaltar que, no momento em que nos tornamos autores de material didático, o protocolo para a produção do texto científico, de forma a ser compreendido pelo aluno *in absentia,* modifica o tom com que nos comunicamos. Um aspecto bem evidente dessa mudança observa-se na tentativa de aproximação entre a apresentação de conceitos, originalmente expressos na modalidade escrita, para a modalidade oral da comunicação. É possível observar o uso de formas pessoais, as interrogações, as repetições e o desenvolvimento de ideias por meio de sentenças menores. Coloca-se uma nova questão, seriam esses textos menos acadêmicos em razão da facilidade de compreensão ou leitura?

Em outras palavras, a autoria, nos tempos das grandes inovações tecnológicas, também passa por redefinição. Mormente, quando se impõe a necessidade da transmissão de conhecimento por intermédio de textos que serão veiculados pelo ambiente virtual. Por um lado, a espontaneidade é imitada e desejada, como se estivéssemos dialogando com o nosso interlocutor; por outro, exigências quanto à obediência à norma padrão, às normas de citação e de produção de textos acadêmicos se ajustam ao texto novo, cuja veiculação será instantânea. Trata-se de uma linguagem nova que passou a operar nas atividades mediadas pelo computador e colocada em prática quando construímos os novos textos com as informações antigas. Nesse sentido, vale a contribuição de David Crystal (apud SALIÉS, 2013):

> Cada texto tem uma única voz autoral ou voz de apresentação (mesmo no caso de livros e artigos escritos por múltiplos autores), e essa autoria é tanto conhecida como pode ser facilmente estabelecida (exceto em alguns contextos históricos). Trata-se de um mundo estável, familiar, confortável. E o que a internet fez foi eliminar a estabilidade, a familiaridade e o conforto.

Em um estudo sobre as fases do desenvolvimento tecnológico e as formas de aprender, Alex Primo (2008) chama a atenção para a mudança de status da autoria[3], lembrando a conferência realizada por Foucault em que define o conceito de autor:

> [...] o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer "isso foi escrito por tal pessoa", ou "tal pessoa é o autor disso", indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. (FOUCAULT, 2001, p. 272).

Ainda, segundo Foucault, o interesse pela figura do autor foi decorrente das implicações penais, ou seja, da necessidade de atribuição de responsabilidade pelo que o texto veiculava[4]. Tornando-se, dessa forma, categoria privilegiada, passando a estabelecer marcas classificatórias, já que o texto tornou-se um produto:

> [...] o nome do autor outorga um certo estatuto ao discurso, à obra, conferindo-lhe autenticidade (o discurso é real, verdadeiro), distinção (o discurso tem valor, é especial, importante) e permanência (o discurso conservar-se, fixar-se para a eternidade), assegurando uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos. (FOUCAULT, 2001, p. 276).

Retomando o texto de Primo (2008, p. 59), ressalta o estudioso que “em torno da visão moderna de autoria vai desenvolver-se todo um sistema de regulamentação de direitos autorais: o copyright [...]. Mais do que uma forma de proteção de obras criativas, ergue-se uma rentável indústria de regulamentação desses direitos.”. Assim, cabe ainda lembrar que juridicamente a autoria se insere no âmbito da propriedade intelectual, cuja proteção é garantida atualmente pelo Direito Autoral, consolidado na Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, protegendo o autor em seus direitos morais e patrimoniais sobre a obra por ele criada.

À parte da discussão sobre o plágio ou sobre a instabilidade da autoria, o que se pretende salientar incide de forma mais preocupante em outros níveis, localizados fundamentalmente na formação do professor e principalmente no contato que todo futuro docente – de qualquer que seja a disciplina – deveria ter com prática da produção textual. Teme-se a criação e a exposição do texto, porque poucos tiveram a oportunidade de exercitarem a autoria que não fosse a dos trabalhos universitários.

---

[3] Com do desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, as quais permitiram a ultrapassagem de barreiras geográficas e temporais, e tendo em vista a emergência de novos paradigmas sobre o saber, a noção de autoria se transforma profundamente na modernidade (PRIMO, 2008, p. 59).

[4] [...] quando se instaurou um regime de propriedade para os textos, quando se editoram regras estritas sobre os direitos do autor, sobre as relações autores-editores, sobre os direitos de reprodução etc. – ou seja, no fim do século XVIII e no inicio do século XIX –, e nesse momento em que a possibilidade de transgressão que pertencia ao ato de escrever adquiriu cada vez mais o aspecto de um imperativo próprio da literatura. Como se o autor, a partir do momento em que foi colocado no sistema de propriedade que caracteriza nossa sociedade, compensasse o status que ele recebia, reencontrando assim o velho campo bipolar do discurso, praticando sistematicamente a transgressão, restaurando o perigo de uma escrita na qual, por outro lado, garantir-se-iam os benefícios da propriedade (FOUCAULT, 2001, p. 279).

Ainda, há, em outro plano, as dificuldades materiais, pois nem sempre o acesso à internet garante qualidade de interação; encontramos escolas que utilizam o ambiente virtual apenas para acrescentar listas intermináveis de exercícios; aquelas que disponibilizam *tablets* aos docentes sem possibilidade de conexão com a internet; ou ainda as que nem possuem laboratórios de informática. Em outras palavras, a autoria do aluno fica restrita à produção textual nas aulas de Língua Portuguesa ou no seu celular nas redes sociais. A do professor, à produção do teste, quando muito.

Posterga-se, assim, a inserção da educação no mundo digital, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nesse sentido:

> No momento em que se verifica uma revolução na vida e no trabalho, através do processo de automação, a escola precisa mudar não só de conteúdos, mas aceitando novos elementos que possibilitem a integração do estudante ao mundo que o circunda.
> [...]
> A enorme quantidade e variedade de informações exigem que o cidadão desenvolva a capacidade de selecioná-las, considerando seus objetivos, o que implica no desenvolvimento das capacidades de analisar, estabelecer relações, sintetizar e avaliar. (PCNEm, 2000, p. 61).

DOCÊNCIA E LETRAMENTO

O poema que abriu o nosso estudo propõe uma escola que não exija que o conhecimento seja repetido por alunos passivos. Mais do que isso, com o advento da tecnologia do computador e o dinamismo da internet, os professores também se tornaram – ou poderão fazê-lo quando desejarem – sujeitos ativos, produtores de seu próprio material de apoio e de referência. Como esclarece Menezes et al. (2013, p. 206):

> Com as atividades mediadas pelo computador, passamos a ver a linguagem como agência. Ela medeia o pensamento e as práticas sociais, induz à reflexão, constrói redes cognitivas, cria e resolve conflitos. A língua serve para persuadir dar instruções, informar e para aprender, além de inúmeras outras funções.

Paralelo à percepção da língua como instrumento de atuação no mundo, desfaz-se o mito de que os jovens não leem, pois muda-se o foco de origem do letramento principal: do letramento impresso para o digital/tecnológico. Não importa, de fato, o meio, mas sobretudo cabe ao professor aproximar a leitura mais sofisticada e densa do conteúdo proposto pelos meios digitais. Ter acesso à plataforma, ao aparelho que transmite ou veicula a informação desejada é um obstáculo que pode ser vencido por meios materiais, com investimentos governamentais. O problema que se estabelece bem mais complexo é como tornar interessantes ou compreensíveis informações mais sofisticadas.

Tomando uma metáfora pobre, o letramento pode acontecer quando operamos como aqueles que instruem um jovem a apreciar um alimento novo, cujo paladar é desconhecido. Assim, buscar o artifício que vai torná-lo desejável é a tarefa que nos propomos e para tanto contamos hoje com aliados poderosos como a imagem e o som, além de recursos de intertextualidade simultânea, por meio do hipertexto.

A título de exemplo, vamos recordar um episódio recente que promoveu polêmica sobre o projeto de simplificação de obras de Machado de Assis. Amparada pela Lei Rouanet, a autora Patrícia Secco defendia que a leitura da obra machadiana é muito difícil; vejamos seus argumentos:

> A ideia do projeto não é facilitar os textos, mas facilitar o acesso à leitura. Fiz uma transposição da linguagem da época para a linguagem atual. Fiquei muito chateada com as reações, porque o projeto só visa levar Machado a quem não conhece. Não é

> fazer com que ele deixe de ser Machado, fazer grandes modificações. É para que o leitor não fique parado ou derrapando. (SECCO, 2014)

Na opinião da autora, "facilitar" a linguagem ou atualizá-la tornaria o texto mais acessível. De certa forma, é possível que essa seja uma estratégia que pode tornar o texto mais compreensível para o leitor contemporâneo, e o melhor disso é que poderemos ter "remakes" de Machado de Assis sempre que mudar a linguagem com que os "jovens" se comunicam.

A questão que se coloca de forma peremptória é: o que está em jogo? O letramento, entre outras questões. Conhecer o enredo da obra pode ser importante em um país em que se considera letrado aquele que conhece os personagens de uma narrativa, não que necessariamente tenha compreendido a sutileza do uso do vocabulário rebuscado como recurso retórico e irônico. A atitude, por outro lado, longe de ser aqui julgada, é um sinal de apropriação do texto de outro, da "tradução" para uma mesma língua, com variantes mais compreensíveis. Aliás, por que não? Há Machado de Assis transposto para outros gêneros e mídias. Como julgar se o nível de complexidade de "Memórias póstumas de Brás Cubas" foi respeitado em sua versão cinematográfica?

A dificuldade de tornar Machado "interessante" para o jovem não reside apenas no registro formalíssimo da linguagem, mas também na ausência de leitura, de cultura para compreender as referências que o autor fez a outros textos. Nesse aspecto, apoiar a obra em outras linguagens seria interessante e tornaria o leitor mais apto a fruir a leitura de um texto mais denso, como o de Machado.

A produção de material didático para o conteúdo online permite, nesse aspecto, contar com recursos como a hipertextualidade e a hipermodalidade, que somados podem enriquecer a capacidade de adequação a protocolos diversos de leitura, como o de textos acadêmicos, ou de imagens, ou do próprio texto do autor, cujo vocabulário pode ser acessado pelo leitor, que manipula, como deseja ou tem necessidade, as informações oferecidas. Estudos sobre exemplos de práticas pedagógicas em EAD comprovam a importância do design instrucional:

> [...] a interatividade viabilizada pelos hipertextos e hipermodos abre espaço para uma aprendizagem intuitiva, multissensorial, conexional, acentrada e diferenciada por formas de acesso. Os alunos deparam-se com o inesperado, com o acaso, com sequências textuais não antecipadas; trabalham mais de um sentido (visão, audição, cinesia); justapõem informações por analogias e relações com outras significações; e navegam para vários centros, inclusive os de coautoria. (TAVARES, 2013, p. 242).

Vale lembrar que as diferentes texturas textuais que se acomodam no hipertexto garantem a possibilidade da inserção de recortes de gêneros diversos, de forma a contribuir com a construção do conhecimento, como trabalho a ser executado em uma interação permanente entre professor/aluno. Como menciona Almeida (2005, p. 335),

> Com o uso de ambientes digitais de aprendizagem, redefine-se o papel do professor que finalmente pode compreender a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas ideias e propostas, aquele que navega junto novos caminhos sem a preocupação de ter experimentado passar por eles algum dia. O professor provoca o aluno a descobrir novos significados para si mesmo ao incentivar o trabalho com problemáticas que fazem sentido naquele contexto e que possam despertar o prazer da escrita para expressar o pensamento do outro, da comunicação para compartilhar ideias e sonhos, da realização conjunta de produções e do desenvolvimento de projetos colaborativos. Desenvolve-se a consciência de que se é lido para compartilhar ideias, saberes e sentimentos e não apenas para ser corrigido.

Outro ponto favorável é a valorização da origem do texto, já que o hipertexto cria uma perspectiva nova para o aluno, que entenderá que, na prática, a primeira modalidade de pesquisa é o levantamento bibliográfico: o momento que entendemos o esforço daqueles que,

em seu tempo, procuraram inovar. Simultaneamente, ao comparar os diversos registros e peculiaridades linguísticas, por meio de gêneros variados, o leitor exercita sua percepção e amplia sua capacidade de compreensão textual.

A INSERÇÃO DA PRAGMÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Vencendo as adversidades, o docente que alia sua prática à tecnologia terá que aprender a ensinar por escrito, a conversar com seus alunos e motivá-los sem poder contar com as modulações da voz ou com o gestual, principalmente quando sua prática pedagógica acontece exclusivamente à distância, o que é uma realidade em nosso país.

O Censo da Educação Superior, cuja divulgação aconteceu em setembro 2013, apresentou um número significativo de alunos matriculados em instituições de ensino a distância em 2012: 1,2 milhão de alunos para um total de sete milhões do sistema total[5]. É inegável que o ensino a distância se consolida ano a ano no Brasil, com previsões cada vez mais ambiciosas. Para tanto, é necessário que os docentes tenham formação para a prática pedagógica nos meios virtuais de aprendizagem e que se apropriem das ferramentas que lhes possibilitarão técnicas diferenciadas de apresentação de conteúdo e de interação com os alunos.

Trata-se de um meio novo em que habilidades deverão ser exercitadas, tanto pelo docente, quanto pelo aluno. Moore, em sua Teoria da Distância Transacional (2002), percebia que nessa modalidade de ensino potencializam-se os equívocos: "Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional." (MOORE, 2002, p. 1).

Em sua teoria, o autor indica que o Diálogo constitui uma das variáveis que compõem os procedimentos de ensino. Define-o como uma descrição da relação entre professores e alunos por meio de interações, que podem ser negativas ou positivas, a essas últimas dá o nome de diálogo. Em seus termos: "diálogo' é reservado para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas. O diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno" (1993, p. 3).

Em que circunstâncias poderia ocorrer o diálogo na Educação a distância? O fato de iniciar o parágrafo com um tópico frasal de interrogação demarca a diferença da linguagem que utilizamos nos textos que serão lidos no meio acadêmico, por meio da folha impressa ou nos anais em que se inscrevem, daqueles escritos para comporem o ambiente virtual de aprendizagem. Respondendo à pergunta, todo texto do ambiente virtual deve pressupor um diálogo com o aluno.

Antes de abordarmos mais profundamente o tópico relativo à escrita para os ambientes virtuais de aprendizagem, trazemos para a nossa explanação o apoio dos estudos de Vygostsky, para quem

> [...] um aspecto do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta 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. (VYGOSTKY, 1991, p. 60).

O teórico confere à cultura um preponderante papel para o desenvolvimento da criança. É por meio da interação com seus colegas e com o professor que as potencialidades serão

[5] Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/encontro_nacional/2013/palestra_resultados_do_censo_da_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: set. 2014.

desenvolvidas. Por extensão, estudos que se propuseram a perceber a efetiva relação entre docente/tutor e aluno no ensino a distância, para além do contato físico da sala de aula, vislumbraram a possibilidade de aprendizado mediante as trocas com o grupo e a internalização do conhecimento ali produzido, como interpreta Tijiboy et al. (2009, p. 6):

> [...] o aprendizado é resultado deste processo de relações sociais, onde o sujeito se apropria das estruturas linguísticas e cognitivas do grupo a que pertence. Esse processo interno de reconstrução é chamado de internalização, ou seja, é onde a atividade externa se modifica em processos internos no sujeito.

No ambiente virtual de aprendizagem, o docente deverá buscar recursos linguísticos que apoiem essa relação, mas antes de tudo deve priorizar a expressão do discente. É via de mão-dupla, sem dúvida, pavimentada pela confiança que ambos nutrem em suas trocas de atos de fala, mesmo que seja por escrito e de forma assíncrona.

Moore (2008) fornece uma interessante tabela, baseada em textos de Felker, em que ensina os princípios para a criação de textos, divididos em: "Princípios para redigir sentenças" e "Princípios de organização do texto". São importantes instruções para aqueles que estão se iniciando na vereda da docência à distância, das quais destaco apenas uma delas: "use pronomes pessoais" (p. 117).

Ao preocupar-se com a inserção de pronomes pessoais no texto do ambiente de aprendizagem, o que se busca é reproduzir um contexto de interlocução, como um diálogo; ao mesmo tempo, procura alimentar uma relação de identidade e familiaridade, pois o gestual e a modulação da voz não são recursos com os quais o docente poderá contar.

Vale trazer para o nosso estudo a importância da Pragmática como instrumento de mediação, já que esse ramo de estudos se ocupa de aspectos que outros campos da Linguística não conseguem abarcar, como assim define Escandell Vidal (2002, p. 14):

> A pragmática é [...] uma disciplina que leva em consideração os fatores extralinguísticos que determinam o uso da linguagem, precisamente todos aqueles fatores aos que não se pode fazer referência um estudo puramente gramatical: noções como as de emissor, destinatário, intenção comunicativa, contexto verbal, situação ou conhecimento do mundo vão resultar de capital importância.[6]

Observa-se, nesse sentido, que aspectos referentes à troca de atos de fala, aos diálogos, enfim, são mais salientes nas análises pragmáticas. Assim como ocorre uma preocupação maior com a interpretação, ou seja, com a relação do emissor com o destinatário dentro de contextos de comunicação; preocupação que se sistematiza em interessante campo de estudos denominado "cortesia", dentre outros.

A conscientização da interlocução promovida pela mediação do tutor restaura alguns laços que são difíceis de reproduzir no ambiente virtual, nos fóruns temáticos ou nas trocas de mensagens. Ressentem-se alunos e tutores da presença física; mas a proficiência no uso da linguagem escrita, de ambas as partes, pode cobrir a distância que os separa, possibilitando a prática da escrita mais frequente e natural.

O problema é que, embora o ensino a distância tenha o mesmo status daquele ofertado presencialmente, os cursos de Licenciatura se dedicam muito pouco ao desenvolvimento dessa prática diferenciada. A insegurança natural do egresso do curso de Formação de Professores é compreensível, mas não o é o seu desconhecimento de práticas que fazem parte de seu contexto e que lhes permitirão a inserção no mercado de trabalho.

---

[6] Tradução minha; no original, leia-se: "La pragmática es [...] una disciplina que toma en consideración los factores extralinguísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia um estudio gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importância."

Além disso, não podemos limitar a Educação a distância ao Ensino Superior, pois as demandas dos alunos de Ensino Fundamental e Médio se consolidam com os apelos da comunicação virtual e apontam para a sua apropriação cada vez mais rápida, nativos digitais que são. Está claro que a habilidade para o uso das peculiaridades da linguagem tecnológica, quando da formação docente, está sendo feita de forma a compensar as dificuldades, em vez de exercitar o domínio dessa ferramenta de mediação para a superação dessa etapa e para o desenvolvimento de processos cognitivos, condizentes com a atualidade dos meios.

Por fim, o descompasso entre a evolução da tecnologia e a formação do professor tem como consequência índices lamentáveis na educação brasileira. Certamente não se ignora tal fato e não significa que não incomode ou preocupe as autoridades, portanto o esforço conjunto e reiterado pela valorização da formação do profissional da educação se impõe como a tarefa primordial a ser executada. E, é bom que se diga, a tecnologia não se circunscreve apenas à digitalização das pautas ou do conteúdo. Ela é meio; e não, fim. Há uma ampla possibilidade de pesquisas e estudos sobre a relação, que se constrói a passos largos, entre educação e tecnologia, mediada pela linguagem, cujos aspectos apenas foram levantados aqui, mas que devem estimular a prospecção e a realização de novas etapas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de**. Educação a distância na internet:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: out. 2014.

CUNHA, A. L. **A interação na educação a distância:** um estudo linguístico-pragmático. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/010tcf5.pdf.

ESCANDELL VIDAL, M. V. **Introducción a la pragmática**. Barcelona: Ariel, 2003.

FOUCAULT, M. O que é um autor. In: **Ditos e Escritos: Estética** – literatura e pintura, música e cinema. v. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

INEP. Censo da educação superior: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf.

MENEZES, V.; MARTINS, A. C.; BRAGA. J. Design de atividades acadêmicas on-line. In: SALLIÉS, T. G.; SHEPHERD, T. G. **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 205-227.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. (1993) Trad. de Wilson Azevêdo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, ago. 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teoria_distancia_transacional_michael_moore.pdf. Acesso em: jun. 2014.

_____; KEARSLEY, G. **Educação a distância:** uma visão integrada. Trad. de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PANCIERA, R. D. P. Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/frase/MTUyNDExOQ. Acesso em: set. 2014.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Médio. Parte II. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: ago. 2014.

PRIMO, A. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Org.). **Além das redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 51-68.

SALLIÉS, T. G.; SHEPHERD, T. G. Introdução: Por uma linguística da Internet. In: _____ (Org.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Linguística da Internet.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 18-35.

SANTOS, J. C. F. dos**. Aprendizagem significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TAVARES, M. R. Exemplos de prática pedagógica em ead. In: SALLIÉS, T. G.; SHEPHERD, T. G. (Org.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 229-244.

TIJIBOY, A. V. et al. Compreendendo a mediação do tutor a distância. **Novas tecnologias na Educação**, v. 7, n. 1, jul. 2009. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13913/7820. Acesso em: jan. 2014.

VECTORE, C.; ALVARENGA, V. C.; GOMIDE, J. S. Construção e validação de uma escala de comportamentos mediacionais de educadores infantis. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, p. 68, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. de Mônica Stahel M. da Silva. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ IVIC, COELHO, I. E. P. (Org.). **Pensamento e Linguagem.** Trad. de José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

Versão simplificada de livro de Machado de Assis gera polêmica. (2014) Disponível em: http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2014/05/versao-simplificada-de-livro-de-machado-de-assis-gera-polemica.html).Acesso em: set. 2014.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Fabiana RAMOS
Pós-graduação em Linguística - Universidade Federal da Paraíba

RESUMO: No presente estudo, visamos investigar a tematização dos elementos constitutivos do trabalho do professor, no evento de letramento diário de leitura, que indiciem a construção da identidade profissional na formação docente inicial. Para a discussão da relação entre práticas de letramento e construção identitária docente, utilizamo-nos dos Estudos de letramento e dos Estudos Culturais. Para análise dos dados, servimo-nos de pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo. Na análise dos elementos constitutivos do trabalho docente, foram destacados os seguintes aspectos: *a professora* em formação e sua percepção de si como leitora de literatura infantil; *o outro* como elemento interveniente do agir docente; a *dimensão transpessoal* do trabalho do professor; e o texto literário como *objeto de ensino*. Como principal conclusão, ressaltamos a relevância do diário de leitura como instrumento a ser utilizado no contexto da formação docente, como um evento de letramento que propicia a construção discursiva da identidade.
PALAVRAS-CHAVE: Letramento; identidade do professor; interacionismo sociodiscursivo.

ABSTRACT: In this study, we aim to investigate the elements of the work of the teacher, in the event of daily literacy reading, indicating the construction of professional identity in initial teacher training. For discussion of the relationship between literacy practices and identity construction teacher, so us literacy studies and Cultural studies. For data analysis, we use theoretical assumptions of Sociodiscursive Interactionism. In the analysis of the constituent elements of the teaching work, were highlighted the following aspects: the teacher-in-training and your perception of yourself as a reader of children's literature; the other intervening element of acting as docent; the transpersonal dimension of the work of professor; and the literary text as object of teaching. As main conclusion, we emphasize the relevance of the journal of reading as a tool to be used in the context of teacher training, as a literacy event that provides the discursive construction of identity.
KEYWORDS: Literacy; identity of the teacher; sociodiscursive interactionism.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem se constituído em uma importante dimensão da prática pedagógica, uma vez que muito da identidade profissional docente se constrói no âmbito do processo formativo profissional. Nesse âmbito, tomam um significado especial as práticas de letramento desenvolvidas pelo professor em formação, tendo em vista que estas são constitutivas da profissão docente, vinculando-se à representação das práticas pedagógicas por eles construídas, podendo, assim, apresentar reflexos no seu agir profissional.

Desse modo, estabelecemos como objetivo central de nosso trabalho investigar a tematização do agir docente em diários de leitura produzidos por professores em formação inicial, considerando que a construção das identidades se faz nas práticas discursivas e que o processo de formação profissional é identitário.

Sendo assim, analisamos o diário produzido por uma aluna em formação inicial do curso de Pedagogia da UFCG, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, mais especificamente dos elementos do agir docente trazidos pelo texto. Para tanto, organizamos o nosso trabalho em seis seções. As três primeiras destinam se a apresentar as nossas bases teóricas, discutindo respectivamente letramento docente e construção identitária profissional; o gênero diário de leitura na formação docente; e o

trabalho docente na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. A quarta apresenta aspectos da metodologia do estudo e quinta a nossa análise de dados. Por último, expõe nossas considerações finais.

O LETRAMENTO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL: TECENDO FIOS

Para Hall (2011), a questão da identidade está sendo amplamente discutida na atualidade em virtude do declínio daquilo que ele chama de "velhas identidades" e da ascensão de "novas identidades", fato que apontaria, segundo ele, para a fragmentação do indivíduo moderno, que até então era visto como um sujeito unificado. Dessa forma, destaca que essa "crise de identidade" é encarada como parte de um processo maior de mudanças, que opera o deslocamento de "estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abala os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social" (HALL, 2011, p. 7). Nesse contexto, tem-se operado a desconstrução do conceito de uma identidade integral, originária e unificada.

Assim, Hall (2012), utiliza o termo "identidade" para significar o ponto de *sutura* entre os discursos e as práticas que nos convocam para assumirmos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e os processos produtores de subjetividade. Ao discutir o conceito de identidade ao qual se vincula, esclarece que sua concepção de identidade não adota como referência a noção do eu que permanece sempre o mesmo ao longo do tempo, como também não se remete à noção de eu coletivo ou verdadeiro que um povo, que partilha uma história ou uma ancestralidade, mantém em comum. Ao contrário, enfatiza a natureza "fragmentada" e "fraturada" das identidades, uma vez que, segundo ele, elas nunca são singulares, mas "multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos" (p. 108), relacionando-se com a questão da utilização de recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção daquilo no qual nos tornamos. Portanto, segundo Hall (2012, p. 109),

> Têm a ver não tanto com as questões "quem nos somos" ou “de onde nós viemos", mas muito mais com as questões "quem nos podemos nos tornar", "como nós temos sido representados" e "como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios".

Sendo assim, conforme o mesmo autor, as identidades são construídas dentro do discurso e, por isso mesmo, precisam ser compreendidas a partir de sua produção histórica e institucional, dentro de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas também específicas.

Kleiman, Viana e De Grande (2014), dialogando com Bauman, ressaltam que os indivíduos estão sempre à procura de identificação com um “nós”, ao qual possam pertencer, sendo possível, portanto, compreender o conceito de identidade como um construto que é ideológico e político que, a depender das necessidades do momento, permanentemente se refaz, pois se torna negociável, manipulável. A esse respeito as autoras observam, com base em Holland et al. (2003), que as identidades são construídas nas relações sociais em constante tensão “entre a experiência vivida e sedimentada do passado e os novos mundos que dão uma direção ou um novo caminho” (p. 3). Este é, pois, o conceito de identidade do qual partimos para realizar este estudo.

Considerando tal noção de identidade, evidencia-se a importância das práticas de letramento do professor em formação inicial para a construção de sua identidade profissional, compreendendo-se “a construção de identidades como produções discursivas que possibilitam às pessoas afirmarem o que são ou como concebem a si mesmas, desvelando, no mesmo movimento, aquilo que não são” (VÓVIO e DE GRANDE, 2010, p. 54).

Assim sendo, Kleiman (2008) defende a ideia de que o conhecimento sobre as histórias de leitura dos professores que inserem o aluno em diversas práticas do uso da escrita é fundamental para a formação docente, na Universidade, voltada para atender às suas demandas profissionais. Neste trabalho, assumimos essa posição como referência, ao colocarmos em evidência a relação entre as práticas de letramento do professor no contexto da formação inicial e sua construção identitária profissional, partindo da premissa de que tais práticas e as representações que se fazem delas influem no modo como os sujeitos se percebem e se constroem identitariamente como docentes.

Assumimos aqui a noção de letramento tal qual é definida por Kleiman (1995, p. 19), com base em Scribner e Cole, (1981), "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Segundo a autora (1995), inicialmente, o conceito de letramento foi utilizado nos meios acadêmicos com o objetivo de separar os estudos sobre o impacto social da escrita daqueles estudos voltados à alfabetização, com tendências evidentes para o destaque das competências individuais no uso da escrita.

Na seção seguinte, tratamos do gênero diário de leitura, refletindo sobre seus efeitos sobre o processo de formação inicial do professor.

O GÊNERO DIÁRIO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Segundo Machado (2009), o diário de leitura é um gênero textual cuja produção implica uma escrita reflexiva, tendo em vista que é construído por um leitor, à medida que lê um texto, com o propósito maior de estabelecer com seu autor um diálogo permeado pela reflexão.

A exemplo de outros tipos de diário, o diário de leitura é dotado das seguintes características: a) um destinatário empírico ausente e percebido como "fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais; b) o papel mais acentuado do superdestinatário; c) o estabelecimento de um contrato de confiança entre o produtor e o superdestinatário; d) a atribuição de franqueza por parte do produtor do discurso; f) um estilo marcado por uma expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade; g) a construção de um mundo discursivo temporalmente conjunto ao da situação material de comunicação; h) a ausência de preocupação com a textualidade, o que lhe confere a característica de fragmentado; e i) a criação de um espaço que permite a constituição de subjetividades.

A produção de tal gênero exige dos leitores/produtores de textos uma postura ativa, travando uma conversa com o autor do texto na qual, segundo Machado (2009, p. 86), algumas operações são necessárias para a interação acontecer:

> a) indicarem o que julgam mais interessante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo; b) exporem suas dúvidas e posicionamentos diante do que o texto propõe; c) explicitarem que o texto lido contribui para sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura ou para a prática de produção e mesmo para sua futura produção; d) relacionarem as informações que o texto lhes traz aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a diferentes discursos com os quais já entraram em contato, a suas diferentes experiências de vida etc.

Dessa forma, a autora enfatiza que o gênero em questão, embora no processo inicial tenha um caráter privado, possui características dialógicas acentuadas, configurando-se como um artefato que pode vir a ser um instrumento de reflexão, uma vez que provoca diálogos do leitor consigo mesmo e com o outro.

Sobre a noção de gênero como instrumento, Liberali (1999, p. 31) esclarece que Schneuwly aponta na concepção de gênero bakhtiniana três elementos centrais (o sujeito, a ação e o instrumento) que auxiliam a sua caracterização como

> um instrumento, uma vez que um sujeito, o enunciador, age discursivamente numa situação definida - a ação - por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico: o gênero (um tipo de escrita prescritiva que permite tanto a produção como compreensão de textos).

Encarado assim, o diário de leitura pode ser vislumbrado como um gênero catalisador, ou seja, "que favorece o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes" (SIGNORINI, 2006, p. 8), razão pela qual propõe-se sua utilização como ferramenta para a formação crítico reflexiva do professor.

Reichmann (2011) ressalta a relevância da escrita diarista em contextos de formação docente, vislumbrando o diário de cunho reflexivo como um "espaço narrativo pessoal, protegido, no qual o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, percepções, críticas, anseios e conflitos – enfim, pode documentar suas tensões, reflexões e (re) elaborar crenças, atitudes e práticas" (p. 74).

Sendo assim, o gênero diário vem sendo utilizado nos mais variados contextos e tem conquistado cada vez mais espaço na formação inicial e continuada de professores, como também no trabalho com a leitura e a escrita dos alunos, enquanto instrumento o capaz de fomentar a reflexão e o registro de impressões de textos os mais diversos.

Machado (2009), nesse sentido, observa que, nas pesquisas em educação no Brasil, vários estudiosos têm demonstrado a importância de que seus alunos produzam diários de aprendizagem, considerando que sua escrita seria eficaz para a aprendizagem de diferentes atividades de linguagem e ainda que a produção de diários pelos próprios professores seria um instrumento essencial à reflexão sobre suas próprias práticas.

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ESTUDO DO TRABALHO DOCENTE

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), segundo Bronckart (2006, p. 10), acolhe os princípios fundadores do interacionismo social, constestando a divisão atual das Ciências humanas/sociais, pretendendo se encarado não como uma corrente lingüística, psicológica ou sociológica,mas "uma corrente da ciência do humano".

Assumindo o quadro teórico que congrega contribuições da Linguística, da Psicologia e da Sociologia, as pesquisas com base no ISD no Brasil, segundo Machado (2009), têm se enquadrado em duas grandes tendências: questões de ordem didática, voltando-se para os processos educacionais formais de crianças, jovens e adultos, incluindo-se nessa vertente os estudos que tematizaram o problema da transposição didática dos conhecimentos em relação aos gêneros, a análise de experiências educacionais e a implementação de programas de formação de professores; e a questão da (re-) configuração do agir humano nos e pelos textos, especialmente, o agir docente. É sobre essa questão que nos debruçamos neste trabalho, na construção da identidade docente a partir da análise dos elementos constitutivos do trabalho do professor ressaltados no diário de leitura em análise.

Machado e Bronckart (2009), com base nos estudos de Clot (1999), Amigues (2004) e Saujat (2002), apresentam as seguintes características da atividade docente:

a) é pessoal e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc);
b) é plenamente interacional, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;

c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos;
d) é interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todo os "outros" interiorizados pelo sujeito);
e) é impessoal, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias por instâncias externas; e
f) é transpessoal, no sentido de que é guiada por "modelos do agir" de cada "métier".

Considerando a teorização de Clot (1999), Machado e Bronckar (op. cit.) elencam os seguintes elementos constitutivos do trabalho docente no contexto da sala de aula: 1) o professor, que em seu trabalho mobiliza diferentes dimensões (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas, entre outras; 2) o objeto, relacionado à criação pelo professor de meios que possibilitem a aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos; 3) os outros, aqueles com os quais se interage durante a atividade educacional, sobretudo, os alunos; e 4) os instrumentos materiais ou simbólicos, constituídos por meio da apropriação pelo professor dos artefatos disponibilizados pelo meio social. Dessa forma, evidenciam o quão complexa é a análise desse trabalho, agregador de elementos diversificados que intervêm de forma direta ou indireta nos modos de agir do professor.

Na seção seguinte, apresentamos alguns aspectos do estudo, fundamentais para a compreensão do percurso metodológico por nós adotado.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A pesquisa aqui relatada foi realizada no curso de Pedagogia de uma universidade pública federal da Paraíba, mais precisamente, no curso de Pedagogia, onde atuamos como professora/pesquisadora. O referido curso forma professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O contexto de produção do diário foi a disciplina Literatura Infantil, a qual tem como foco a formação do professor-leitor competente do texto literário infantil, bem como a preparação do professor para formar crianças leitoras de literatura infantil.Constitui-se, desse modo, em um importante *locus* de formação da identidade do professor formado pela Licenciatura em Pedagogia.

O diário de leitura que será analisado por nós foi produzido por uma aluna que convencionamos chamar Mariana, durante o semestre letivo 2012.2.

A produção do diário foi pautada pela seguinte orientação, por nós formulada, com base em Machado (1998):

Com o propósito de ampliar suas estratégias de leitura crítica do texto acadêmico-científico, propomos a você a produção de um diário de leituras dos textos estudados na disciplina Literatura Infantil. Para tal produção, você pode:
a) descrever o que o texto traz de interessante tanto em relação à forma quanto ao conteúdo;
b) manifestar compreensão ou incompreensão sobre o que o é dito no texto;
c) apresentar seus posicionamentos diante do que o texto expõe/propõe;
d) pedir esclarecimentos ou fazer perguntas, quando não compreender alguma palavra, algum trecho ou o conteúdo global do que é dito;
e) descrever em que o texto lido contribuiu para sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura;
f) relacionar as informações que o texto lhe traz aos diferentes conhecimentos que você já tem, adquiridos na leitura de outros textos.
g) expressar reações ou emoções em relação ao texto;

h) levantar temas relacionados ao texto para discussão;
i) emitir avaliação - positiva ou negativa - sobre o que o autor do texto diz ou sobre a forma como diz; e
j) relacionar o que é dito no texto lido a alguma experiência pessoal.

Todo o percurso de produção do diário foi acompanhado por nós, na condição de professora/pesquisadora, de modo que funcionamos como interlocutora da aluna diarista, dialogando com ela, sobretudo, por meio de comentários ou respostas a dúvidas escritas em seu diário.

No momento de produção do diário, embora fosse professora em formação inicial, Mariana tinha 25 anos e já atuava como professora da Educação Infantil, fato que evidenciou-se em suas colocações no seu diário de leitura, como veremos posteriormente.

Na seção a seguir, nos concentramos sobre o diário de Mariana, voltando-nos, especificamente, para os elementos constitutivos do trabalho do professor nele tematizados.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO DIÁRIO DE LEITURA: INVESTIGANDO OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TRABALHO DOCENTE

Ao nos debruçarmos sobre o diário produzido por Mariana no contexto de sua formação, constatamos em vários momentos a tematização de elementos que constituem o trabalho do professor formador de leitores, a saber: *a professora* Mariana e sua percepção de si como leitora de literatura infantil; *o outro* como elemento interveniente do agir docente; a *dimensão transpessoal* do trabalho do professor; e o texto literário como *objeto de ensino*.

Nesse sentido, um primeiro aspecto que destacamos foi a percepção de si como leitora de livros infantis de Mariana:

> Fragmento 1: Mariana
> [...] Relembrando **agora** meus momentos juvenis, eu não imaginava a importância de existir a articulação que contribui para uma compreensão maior do leitor. Quando eu pegava um livro infantil, **apenas** folheava-o, observando as imagens, sem ter esta noção de que o livro infantil dava tanto trabalho para estar coeso, articulado, os objetos presentes, o encantamento ou revelações necessárias para que o livro se tornasse perfeito e agradável ao leitor. (Sobre o texto "Articulação do texto com a ilustração", de Maria Alice Faria).

No fragmento 1, Mariana, por meio de suas lembranças acerca de como lia o livro infantil, revela que, no passado (sinalizado por verbos no imperfeito do indicativo: imaginava, pegava, folheava), ignorava a relevância da articulação entre texto escrito e ilustração para a composição do sentido na literatura para crianças. Essa ausência de conhecimento é marcada pelo uso de *apenas* que denota, para ela, a limitação das suas práticas de leitura (*apenas* folheava...) e ainda pelo uso de *sem*, que aponta para a falta de um conhecimento sobre a importância das imagens para composição do todo textual nos livros infantis. Paralelamente, Mariana, ao marcar "o agora" como ponto de partida de tais reflexões, sinaliza uma mudança de perspectiva para a sua percepção de si como leitora, no tempo presente (agora), capaz de olhar o livro infantil, de forma a identificar a relevância da articulação entre texto e imagem para a compreensão leitora.

Nesse sentido, percebemos como, discursivamente, aluna-professora desvela no texto de seu diário a sua reconfiguração como leitora de livros infantis acionada pelo processo de formação inicial, agora competente para compreender a complexidade da composição desses textos, que unem texto imagético e texto escrito.

No fragmento a seguir, por outro lado, dois elementos são evidenciados por Mariana: a influência dos pais no seu trabalho (o outro), bem como a dimensão transpessoal que ele assume:

> Fragmento 2: Mariana
> [...] Eu como professora confesso que já entreguei aos alunos textos de literatura para fins estritamente pedagógicos, pois a cobrança dos pais e da sociedade para que a criança decodifique os signos dos textos é grande e o professor acaba querendo algo para tentar saciar a ansiedade das famílias, prejudicando o aluno. Isso me angustiou muito, por reproduzir o que fizeram comigo e aí eu passei a fazer diferente, tentando fazer com que o aluno aprendesse com vontade, sem muitos propósitos claros para eles vão sempre cobrar cada vez mais e a leitura deve ser prazerosa para o aluno, fazendo com que ele busque crescer no seu nível leitor e leia por prazer de ler. [...]. (Sobre o texto "A leitura a Literatura Infantil na escola", de Caroline C. S. dos Santos e Renata Junqueira de Souza).

No fragmento 2, Mariana, revela que já utilizou o texto literário com objetivos meramente pedagógicos, justificando suas ações a partir da tentativa de atender aos anseios dos pais das crianças em relação ao processo de alfabetização. Nesse ponto, cabe percebermos *o outro* tematizado aqui como um importante elemento constitutivo do trabalho docente, materializado na figura dos pais/família, à medida que estes, constantemente, cobram do professor resultados em relação ao processo ensino-aprendizagem, interferindo em suas ações na sala de aula.

Um outro aspecto que se sobressai no diário de Mariana a dimensão transpessoal de seu trabalho, quando evidencia que reproduzia um modelo de trabalho com o texto literário que não favorecia a formação do leitor, o que corrobora a avaliação de Machado e Bronckart (2009) de que o trabalho docente é, ao mesmo tempo, pessoal e único, pois envolve a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas e emocionais, entre outras), e transpessoal, à medida que é orientado por "modelos do agir" próprios de cada profissão. Entretanto, a (re) configuração da identidade profissional se desenha no discurso de Mariana quando a aluna afirma ter mudado sua postura, tentando abordar a leitura de uma perspectiva comprometida com o sentido e com o prazer de ler.

Por fim, um último aspecto que se revela no diário de Mariana é a literatura como objeto de ensino na sala de aula. Vejamos:

> Fragmento 3: Mariana
> Acredito que a literatura deve ser inserida na escola de modo mais amplo, obtendo significados e atraindo o leitor ao gosto pela leitura, pela história, suas imagens, tornando a leitura encantadora e não inserida para favorecer ou reforçar os fins educativos que a escola tem como "formar leitores" bons. (*A escolarização da literatura infantil e juvenil*, de Magda Soares).

No fragmento 3, como podemos observar, Mariana explicita sua crença de que a literatura deve se inserir na escola com a perspectiva de construir significados e atrair o pequeno leitor para sentir o prazer da leitura, rejeitando a escolarização inadequada do literário, que limita sua abordagem a fins meramente pedagógicos. Desse modo, revela sua construção identitária como uma professora em processo de reconfiguração de seus modos de agir, voltado agora para a formação de um leitor do literário que constrói sentidos por meio da interação com o texto escrito e a imagem no livro infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, gostaríamos de destacar dois aspectos que derivam de nossa análise do diário aqui em foco. O primeiro deles diz respeito ao papel dos elementos constitutivos do trabalho do professor aqui ressaltados na construção da identidade profissional docente. No caso de Mariana, sua percepção de si como leitora de literatura infantil, no passado e no presente, aponta para um processo de reconfiguração do seu agir como professora/leitora, a partir do processo de formação inicial. Essa reconfiguração expressa-se também na preocupação de superar a postura de simplesmente repetir modelos

de agir para “fazer diferente”, desta feita vislumbrando o texto literário como *objeto de ensino* em si mesmo, voltado, prioritariamente, para formar o leitor de literatura infantil.

O segundo aspecto que merece nossa atenção refere-se à relevância do diário de leitura como instrumento a ser utilizado no contexto da formação docente, como um evento de letramento que propicia a construção discursiva da identidade profissional, corroborando a ideia da “construção de identidades como produções discursivas que possibilitam às pessoas afirmarem o que são ou como concebem a si mesmas, desvelando, no mesmo movimento, aquilo que não são” (VÓVIO e DE GRANDE, 2010, p. 54). Nesse sentido, o diário de Mariana indicia a reconfiguração de sua identidade profissional, à medida que dialoga com os textos que respaldam a sua formação inicial.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London and New York: Routledge, 2000.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Trad. de Plínio Dentzen. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, J.–P.; MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Trad. de Anna R. Machado, Maria de Lourdes M. Matencio et al. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Ideias sobre a Linguagem).

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles em analyse du travail: concepts et methods. **Travailler**, v. 6, p. 7-43, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomás Tadeu e Silva e Guacira Loro. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWAD, K. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

HOLLAND, D. et al. **Identity and agency in cultural worlds**. Harvard: Havard University Press, 2003.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e sociedade).

_____. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem e Discurso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____; VIANNA, C.; DE GRANDE, P. "Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...": construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. (No prelo, a sair em 2014).

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para reflexão crítica**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1999. Disponível em: http://www.diadiaeducaçao.pr.gov.br. Acesso em: 21 set. 2010.

MACHADO, A. R. Diários de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. In: ABREU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

_____. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R. et al.; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org). **Linguagem e Educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Pósfácio de Joaquim Dolz. Campinas: Mercado de Letras, 2009c. (Coleção Ideias sobre a Linguagem).

_____; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. et al.; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Pósfácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas: Mercado de Letras, 2009b. (Coleção Ideias sobre a Linguagem).

REICHMANN, C. L. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguistica Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, G. C. da. **A discussão do conceito de identidades culturais**. Disponível em < http:// www.encipecom.metodista.br>. Acesso em: 11 nov. 2013.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Org.). **Letramentos***:* rupturas,

deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

PRÁTICA EXPLORATÓRIA E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E DE ENTENDIMENTOS

Alessandra MELO
Mestranda em Estudos da Linguagem-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Evellyn Juliane da Rocha BRANDÃO
Mestranda em Estudos da Linguagem-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Beatriz de Castro BARRETO[1]
Bolsista PIBID | Capes - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Inés Kayon de MILLER[2]
Bolsista PIBID | Capes - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO: O presente trabalho tem sua origem na sessão de comunicações coordenadas cujo objetivo foi aprofundar entendimentos sobre questões que surgem ao se trabalhar com a abordagem da Prática Exploratória na formação inicial de professores (ALLWRIGHT, 2008), no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID | CAPES), desenvolvido na PUC-Rio. Os trabalhos aqui apresentados partem da análise das propostas de trabalho dos subprojetos de Letras, da gravação de reuniões previstas no desenvolvimento do Programa e de relatórios escritos que ilustram aspectos da participação dos bolsistas no processo. Na Introdução, Miller apresenta a fundamentação teórica da Prática Exploratória, norteadora dos subprojetos PIBID de Letras-Inglês e Letras-Português da PUC-Rio. No primeiro trabalho, Brandão analisa as propostas desses subprojetos submetidos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com foco nas reuniões dos bolsistas, Melo, no segundo trabalho, procura entender como futuros professores constroem discursivamente suas práticas docentes de amanhã na escola de hoje e suas identidades (pré)profissionais a partir de suas vivências como bolsistas PIBID. A seguir, Barreto aponta no discurso dos relatórios dos licenciandos bolsistas, a coconstrução da reflexão crítica, do senso de ética e da autonomia profissional. Concluindo, Miller apresenta os entendimentos alcançados.
PALAVRAS-CHAVE: Prática exploratória; iniciação à docência; ética.

ABSTRACT: This paper results from the session in which the authors presented three papers whose objective was to deepen understandings of the issues that emerge when working with Exploratory Practice in initial teacher education (ALLWRIGHT, 2008), within the context of the Institutional Scholarship for Teaching Initiation Program (PIBID | CAPES), developed at PUC-Rio. In the Introduction, Miller presents the theoretical framework of Exploratory Practice that guides both subprojects. In the first paper, Brandão analyses the proposals submitted to CAPES for developing the Letters-Portuguese and the Letters-English subprojects. With an interest in the recordings of meetings scheduled during the Program, Melo seeks to understand, in the second paper, how pre-service teachers construct discursively their future pedagogic practice and their (pre)professional identities, based on their current experiences as PIBID grantees. Barreto, then, investigates the co-construction of critical reflection, ethics and professional autonomy in the written discourse of the reports

[1] Essa pesquisa foi realizada em decorrência das atividades do Subprojeto de Letras-Português do PIBID | Capes | PUC-Rio.
[2] Essa pesquisa foi realizada em decorrência das atividades do Subprojeto de Letras-Inglês do PIBID | Capes | PUC-Rio.

composed by a sample of participants. Miller concludes the text by presenting the co-authors' understandings.
KEY WORDS: Exploratory Practice; initial teacher education; ethics.

INTRODUÇÃO

A adoção de uma pedagogia inclusiva e investigativa, tal como a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003, 2006; MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007; SETTE, 2006, ALLWRIGHT; HANKS 2009; ALLWRIGHT; MILLER 2012; SOUZA, em andamento) constitui um grande desafio para a escola brasileira da atualidade e, por isso, consideramos que precisa ser vivenciada na formação inicial, com a esperança de que seja adotada pelo professor quando já em exercício. No âmbito dos dois subprojetos de Letras-Português e Letras-Inglês inseridos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID │Capes │PUC-Rio), procuramos criar oportunidades de aprendizagem que nos conduzem não apenas a envolver os participantes na coconstrução de reflexões acerca de situações vivenciadas na escola, mas também a assumir uma postura crítica, investigativa e ética no fazer profissional. A fundamentação teórica norteadora de nossos projetos é a Prática Exploratória (doravante, PE). Aliados à concepção vigente na PE, atribuímos aos seus princípios uma dupla função, tanto como norteadores do trabalho desenvolvido nos subprojetos de Letras, quanto como embasamento teórico central para as análises aqui apresentadas.

A PE é essencialmente um 'trabalho para entender' (*work for understanding*, ALLWRIGHT, 2003), cujo objetivo é levar os participantes da situação que está sendo vivenciada a ficarem mais atentos, a aguçarem o olhar, o ouvir e o sentir para entender o que acontece enquanto está acontecendo. O desenvolvimento de tal atitude possibilita a integração da prática pedagógica ou a profissional e da atitude investigativa enquanto se processa o ensino-aprendizagem ou a reflexão profissional, tanto em sala de aula quanto fora dela (MILLER et al., 2008).

A noção de 'oportunidades de aprendizagem' (*learning opportunities*, ALLWRIGHT, 2005) é igualmente fulcral para a PE, por entendê-las como intrínsecas ao processo de aprendizagem e por considerar alunos e professores como 'aprendizes em desenvolvimento' (*developing learners*, ALLWRIGHT; HANKS, 2009). No entanto, pela impossibilidade de planejar oportunidades de aprendizagem para cada aprendiz, separadamente, nos parece mais sensato trabalhar no sentido de criar uma multiplicidade de oportunidades seguindo o 'princípio do regador' (*scattergun approach*, ALLWRIGHT, 2006). Alinhamo-nos a essa orientação por considerar que, em qualquer contexto, as oportunidades de aprendizagem são situações que proporcionam circunstâncias favoráveis à socioconstrução de conhecimento, seja este relacionado às dimensões social, afetiva, cognitiva e subjetiva e são difíceis de planejar ou de produzir para cada aluno, separadamente.

Para Allwright e Hanks (2009), os aprendizes são pessoas únicas que aprendem e se desenvolvem melhor quando o fazem à sua maneira; são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor quando estão em um ambiente de apoio mútuo/quando se apoiam entre si/uns nos outros; são capazes de levar seu aprendizado a sério, tomar suas próprias decisões e de se desenvolverem como construtores do seu processo de aprendizagem.

Ao trabalharmos com a PE, entendemos que o contexto pedagógico ou profissional faz parte da vida e que a vida não fica 'fora' da sala de aula ou do contexto pedagógico. A partir do trabalho reflexivo envolvendo professores e alunos, entendemos que questões sobre 'qualidade de vida' em sala de aula ou na instituição educacional surgem com maior intensidade do que questões técnicas ou sobre a 'qualidade do trabalho'. Percebemos que a 'qualidade de vida' vivenciada por um grupo de pessoas (alunos, professores, formadores, etc.) não pode ser ignorada. Ela precisa ser reconhecida, no entanto, como processo e não como produto, já que ela é "altamente complexa e difícil de ser capturada" (ALLWRIGHT;

HANKS, 2009, p. 150). Assim, podemos dizer, junto a Gieve e Miller (2006, p. 23), que a qualidade da vida "é o que aprendizes e professores entendem, ou buscam entender, sobre suas experiências em sala de aula".

Os princípios da PE reunem as ideias centrais que permeiam o trabalho para entender e surgem de maneira colaborativa "a partir dos diversos envolvimentos sóciohistoricamente situados com esta prática e têm a finalidade de representar tanto o que fazemos quanto nossas reflexões sobre o que entendemos por Prática Exploratória" (MILLER et al., 2008, p. 147). Entendemos a PE como um conjunto de práticas sóciodiscursivas que se caracterizam por: priorizar a *qualidade de vida*; trabalhar para *entender* a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais; *envolver* todos neste trabalho; trabalhar para *a união de todos*; trabalhar para o *desenvolvimento mútuo; integrar* este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais; fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam *contínuos*.

Desse modo, na PE, coconstruímos espaços discursivos híbridos, crítico-reflexivos e éticos. O hibridismo é coconstruído entre as pessoas (professores e seus alunos, professores e seus consultores-orientadores, supervisores e professores em cursos de idiomas, ONGs, oficinas de aprendizagem ou outros contextos), bem como no trabalho em busca de entendimentos realizado através de monitoração do cotidiano e/ou de atividades pedagógicas ou profissionais levemente adaptadas, denominadas atividades pedagógicas com potencial exploratório ou APPE (BARRETO et al., no prelo). O discurso crítico-reflexivo se coconstroi por meio de questões instigantes ou *puzzles* que orientam a busca de entendimentos mais profundos (a 'ação para entender') ao invés da resolução precipitada de problemas (a 'ação para mudar'), podendo conduzir os participantes a outras instâncias de questionamento, envolvendo os praticantes em um processo contínuo de construção de conhecimentos e entendimentos sobre o objeto de ensino, sobre a vida em sala de aula, sobre o processo de formação profissional inicial/continuada, dentre outras possibilidades. A ética perpassa o discurso quando: a eficiência deixa de ser o objetivo principal do processo e a 'produtividade' das oportunidades de aprendizagem depende menos da qualidade do trabalho do que da qualidade da vida em sala de aula/no trabalho; o foco não está no que seria uma 'boa' ou 'má' qualidade de vida, mas na busca do entendimento conjunto, dinâmico e sócio historicamente situado e construído pelos participantes a respeito do que eles vivenciam; o cuidado, o respeito, o *ethos* gerado ajudam a criar oportunidades para que os praticantes exploratórios se 'apaixonem' pelo questionamento e incentivem a continuidade da prática de questionar.

Em cada um dos trabalhos apresentados a seguir, entextualizamos narrativas, análises e entendimentos coconstruídos no âmbito dos subprojetos de Letras do PIBID | Capes | PUC-Rio. Os diversos caminhos autorais nos ajudarão a compartilhar a criação das propostas de trabalho exploratório nesse contexto, a micro análise da interação face a face que se coconstroi em reuniões dos membros do PIBID de Letras e a análise discursiva de alguns relatórios reflexivos sobre as experiências vivenciadas por bolsistas integrantes do programa.

O PIBID | CAPES | PUC-RIO DE LETRAS: REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, agência de fomento à pesquisa, que se preocupou por muito tempo em incentivar pesquisas nos níveis de pós-graduação, concedendo bolsas à pós-graduandos de instituições brasileiras afim de consolidar os programas de pós-graduação e estimular seus alunos à expandirem suas pesquisas, em 2007, em uma iniciativa do Ministério da Educação, passa a se preocupar com a formação de professores da educação básica e implementa o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

O PIBID, assim como os outros programas da CAPES, também concede bolsas de incentivo à pesquisa, porém, o diferencial está na valorização da formação de professores, uma vez que contempla alunos dos cursos de licenciatura inseridos em projetos de iniciação à docência, gerando uma parceria entre as instituições de nível superior e as escolas da rede pública de ensino. Podem participar do programa instituições de nível superior das redes públicas e privadas que ofereçam cursos de licenciatura, submetam seus projetos à avaliação da coordenação do programa e atendam às especificidades dos editais publicados no site da agência de fomento. Além disso, os projetos desenvolvidos devem atender aos objetivos do programa que são:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2008)

Atualmente, o Departamento de Letras da PUC-Rio possui dois subprojetos envolvendo as licenciaturas de Letras Português-Inglês e Português-Literaturas, que visam antecipar para o segundo período dos respectivos cursos a abordagem que já é adotada nos estágios supervisionados, que consiste em [a] iniciar o licenciando na prática pedagógica como uma forma de 'trabalhar para entender' o que acontece em sala de aula (ALLWRIGHT, 2003), uma forma de 'estar' na sala de aula e de valorizar a 'qualidade da vida' nela vivenciada (GIEVE; MILLER, 2006); [b] abrir espaços para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva na formação do professor em geral e do professor de línguas em particular (FREIRE, 1979; GIROUX, 1997; KUMARAVADIVELU, 1999; PERRENOUD, 2002); [c] familiarizar o futuro professor com noções como 'a sala de aula pós-método' (KUMARAVADIVELU, 1994), o 'senso de plausibilidade' do professor (PRABHU, 1990) e as 'oportunidades de aprendizagem' (ALLWRIGHT, 2005).

Desta forma, percebemos como os subprojetos dos cursos de licenciatura em Letras atendem aos objetivos do programa PIBID e apresentam um diferencial uma vez que são coconstruídos por alunos em formação inicial, professores regentes e seus supervisores. Cabe lembrar que ambos os projetos são coordenados por professoras que são membros do Grupo de Prática Exploratória da PUC-Rio e, sendo assim, conseguimos reconhecer na escrita e no desenvolvimento dos objetivos do projeto que eles se alinham aos princípios norteadores da Prática Exploratória (MILLER et al., 2008) já que:

> A Prática Exploratória também pode nos oferecer, através de seus princípios, caminhos não apenas para a construção de entendimentos sobre o processo de ensinar e aprender, mas também sobre o processo de educação inicial de professores – das mais diversas áreas – ao estabelecer diálogos com a Prática de Ensino, ao envolver professores formadores e licenciandos na reflexão sobre o processo de formação docente e, por consequência, todas as possíveis questões a ele relacionadas. (MORAES BEZERRA et al., 2007, p. 191).

Neste trabalho, através da análise da proposta dos dois subprojetos enviado à CAPES, mais especificamente ao que se refere às ações que pretendem ser atendidas através de sua implementação e parceria nas escolas e da análise dos relatos orais e escritos de bolsistas – licenciandos – que fazem parte dos subprojetos, buscamos entendimentos sobre como o PIBID │Capes │PUC-Rio de Letras apesenta-se como oportunidade de aprendizagem e espaço de formação inicial e continuada de professores de línguas, uma vez que entendemos esse processo como um processo de formação permanente (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004).

AS AÇÕES DOS SUBPROJETOS À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA

Dentro da proposta que foi encaminhada para a CAPES para a avaliação dos subprojetos das licenciaturas do Departamento de Letras da PUC-Rio, destacam-se as sete ações propostas para o desenvolvimento dos projetos. São elas:

1. Ensino e espaços escolares para aprendizagem.
2. Planejar para entender.
3. Elaboração de material didático.
4. Prática pedagógica e atitude investigativa.
5. Questões a respeito da vida em sala de aula.
6. Estratégias de aproximação com professor supervisor.
7. Qualidade de vida em sala de aula.

Em relação à primeira ação, percebemos a relação de sua descrição no projeto com o princípio *Trabalhar para entender a vida na sala de aula e em outros contextos profissionais,* uma vez que através desta ação as coordenadoras dos subprojetos propõem orientar os licenciandos a desenvolverem suas ações não somente na sala de aula, mas também considerando todos os outros espaços dentro do contexto escolar em que os projetos são desenvolvidos, ampliando, assim, seus olhares para a busca de entendimentos, para as oportunidades de aprendizagem e para o processo de ensino-aprendizagem para além das salas de aula.

A segunda ação – planejar para entender – e a terceira, elaboração de material didático, estão extremamente relacionadas. Ambas salientam os princípios de *envolver todos nesse trabalho*, *trabalhar para a união de todos, trabalhar para o desenvolvimento mútuo e integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais*, uma vez que, ao propor tais ações, as coordenadoras destacam um conceito inovador de planejamento em que os licenciandos e os professores regentes se reúnem a fim de discutir o planejamento das aulas, buscando desenvolver atividades em conjunto, decidindo quais serão as atividades, o que será trabalhado com os alunos, elaborando o material didático através de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE), contrapondo-se assim às noções de planejar para controlar e buscando desenvolvê-las através de uma noção que prioriza o planejamento para entender as questões relacionadas à qualidade de vida em sala de aula.

Cabe ressaltar que quando falamos em qualidade de vida, não estamos nos referindo somente aos aspectos negativos ou problemas, como muitas vezes são salientados em pesquisas que buscam olhar para a vida escolar. O que propomos, é um olhar com mais cuidado à vida que se vive em sala de aula ou em outros contextos de aprendizagem, isto é, para os conflitos, para as relações, para o afeto e para todas as outras questões que envolvam os que participam destes processos. Desta forma, as quatro últimas ações refletem o que já foi mencionado em relação às primeiras e destacam a importância de *priorizar a qualidade de vida* dos praticantes e fazer com que esse trabalho para o entendimento do que por eles é vivido seja contínuo, como podemos perceber na ação quatro, pratica pedagógica e atitude investigativa, em que a as coordenadoras buscam incentivar os licenciandos a olharem com

mais cuidado o espaço em que estão se inserindo, integrando prática pedagógica à pesquisa, refletindo sobre suas questões e promovendo a busca de entendimentos dos questionamentos dos alunos, dos professores regentes, e deles próprios, através do trabalho para entender. Como podemos notar na ação cinco, questões a respeito da vida em sala de aula, o objetivo é promover nos licenciandos uma postura crítica a partir da leitura de textos e encontros com seus supervisores, a fim de refletirem sobre as questões que surgem ao longo do desenvolvimento do projeto.

As sexta e sétima ações estão relacionadas aos princípios *trabalhar para a união de todos* e *envolver todos neste trabalho*, uma vez que ressalta a importância da relação entre os licenciandos, professores regente, alunos e supervisores buscando através da troca de experiência sobre o que vem sendo desenvolvido e vivido, todos possam repensar suas práticas profissionais, coconstruindo, assim, suas identidades e entendimentos sobre a qualidade de vida do grupo.

Com essas considerações como pano de fundo, passamos, agora, a fazer uma 'microanálise exploratória' de trechos da interação face a face coconstruidos em reuniões do PIBID de Letras e a fazer uma 'leitura exploratória' de alguns relatórios apresentados por bolsistas integrantes do PIBID.

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DAS PRÁTICAS DOCENTES DE AMANHÃ NA ESCOLA DE HOJE: FUTUROS PROFESSORES EM REUNIÃO

Esta pesquisa qualitativa e interpretativista concentra-se na análise de gravações de reuniões de trabalho previstas dentro do PIBID | Capes | PUC-Rio, para o compartilhamento das experiências vivenciadas pelos bolsistas PIBID na escola[3]. Desenvolvida dentro da perspectiva da Prática Exploratória, a investigação está inserida na área da Linguística Aplicada (doravante, LA) e lança mão de conceitos da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa, quando necessários para analisar e interpretar o que está acontecendo nas interações entre os integrantes do programa. O foco da pesquisa é criar maior inteligibilidade a respeito da construção das identidades desses futuros professores e de seus formadores. As análises vêm indicando a emergência de diversos discursos docentes e seus efeitos na qualidade de vida das salas de aula.

A pesquisa lança um olhar exploratório para a formação inicial de professores de línguas (MILLER, 2010, 2013), buscando entender os discursos que um grupo de licenciandos constrói em espaços de formação de professores. O foco recai sobre a forma em que professores em formação inicial constroem discursivamente suas identidades (BASTOS; OLIVEIRA, 2002) (pré)profissionais a partir de suas vivências como licenciandos-pibidianos nas escolas de hoje.

O recorte teórico da pesquisa fundamenta-se em pesquisas inspiradas na Prática Exploratória que priorizam os entendimentos de todos os envolvidos no processo (MILLER, 2010), a qualidade de vida dos participantes (GIEVE; MILLER, 2006) e a escuta autêntica do que está acontecendo (MILLER; BARRETO; GOES MONTEIRO, em preparação). Busca-se apoio, também, na LA Contemporânea que observa os usos da linguagem e a forma como seus praticantes a usam (MOITA LOPES, 2006); da Análise da Conversa e da Sociolinguística Interacional que oferecem elementos para a análise da fala em interação (ANTAKI, 2005). A escolha por esses pressupostos justifica-se por ser essa pesquisa ser uma análise interpretativa da fala em interação gerada em reuniões de trabalho em contexto de formação inicial que prioriza os entendimentos dos envolvidos e seus efeitos na qualidade de vida do grupo.

[3] O estudo que está sendo desenvolvido como parte da dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem, na PUC-Rio (MELO, em andamento).

Alinhada à LA Contemporânea, a PE considera situações vivenciadas em contextos pedagógicos como práticas discursivas nas quais a aprendizagem e a linguagem são indissociáveis. Assim, a PE oferece aos estudos da educação e da linguagem uma perspectiva participativa, inclusiva, sustentável, integrada e mútua de procurar entender o cotidiano escolar por meio da compreensão do que é dito no e sobre o processo discursivo, sem negligenciar o ouvir dos sujeitos que o coconstroem.

A observação do uso da linguagem por seus praticantes segue os paradigmas propostos por Moita Lopes (2006), ao sustentar a LA Contemporânea. O primeiro trata do hibridismo por considerar a formação híbrida e mestiça da sociedade na qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos – o próprio pesquisar se faz híbrido ao se apoiar em diferentes áreas que conversam com a investigação pretendida. O segundo fala da necessidade de 'explodir' a relação entre teoria e prática, por observar o uso da linguagem na prática já que, apoiados na teoria, não podemos ser omissos a ambas. Como a pesquisa apresentada observa a construção discursiva baseada nas vivências de professores em formação a partir de sua vivência na escola, essa produção de conhecimento já é uma explosão entre a dicotomia teoria e prática. O terceiro paradigma clama pelas 'vozes do sul' para ressaltar que os sujeitos da pesquisa em Linguística Aplicada Contemporânea devem ser aqueles que estão à margem da sociedade. Focamos, aqui, nas vozes dos professores em formação inicial, por serem as licenciaturas cursos à margem nas universidades, e os professores, profissionais à margem na sociedade: poucas matrículas no primeiro contexto e periférica a profissão de professor no mercado de trabalho. O último paradigma acentua a ética e o poder dos pesquisadores da LA Contemporânea que não são externos, são locais e situados no grupo de sujeitos, sendo os pesquisadores cada vez mais praticantes do que observadores. No caso desta pesquisa, a pesquisadora tem um alto grau de proximidade com os sujeitos de sua pesquisa.

Os estudos nas áreas da Análise da Conversa e da Sociolinguística Interacional são fontes sólidas para quem deseja analisar o que está acontecendo no momento da interação. Dentre seus numerosos conceitos, os escolhidos como unidades de análise para esta pesquisa são: enquadre, *footing*, pistas de contextualização, atividade de fala, tipos de fala, organização da fala, construção da identidade e papéis do falante (GUMPERZ, [1982] 2002; OSTERMANN; GARCEZ, 2002; BATESON, [1972] 2002; DEL CORONA, 2009; WEST; ZIMMERMAN, [1983] 2010; BASTOS; OLIVEIRA, 2002; GOFFMAN, [1979] 2002; TANNEN, 2010). Para a análise dos dados que serão apresentados são importantes dois conceitos relacionados à organização da fala: a sobreposição, quando um participante sobrepõe sua fala ao turno de outro participante e a interrupção, quando um participante impede a continuidade do turno de outro participante com outro turno (WEST; ZIMMERMAN, [1983] 2010).

O excerto a seguir apresenta um trecho da interação coconstruída durante uma reunião, na qual os participantes tinham por objetivo decidir que atividades realizariam no período de greve dos professores da rede municipal. Participaram da reunião: a coordenadora com longa experiência na formação de professores, à luz dos princípios da PE; os alunos bolsistas participantes do subprojeto de Letras-Português, oriundos de diversos períodos da licenciatura em Português-Literaturas, da PUC-Rio; e a própria pesquisadora que, além de professora de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, é, também, ex-colega de turma de alguns dos alunos bolsistas e ex-aluna da coordenadora do subprojeto de português.

Destaca-se a participação significativa de dois participantes, Paulo e Bárbara. A seleção desse excerto rico em sobreposições e interrupções foi motivada por uma constatação compartilhada pela participante Priscila (ouvinte no momento transcrito) em turno não gravado, pois a reunião já estava encerrada, mas registrado nas anotações da pesquisadora. O comentário de Priscila, "A gente vive cortando o Paulo!", não foi formulado como uma questão (*puzzle*), porém foi acompanhado de expressão facial que interpretei como uma atitude questionadora, sugestiva da questão não verbalizada "[Por que...?]". Essa pergunta implícita

mostra como essa professora em formação preocupa-se com a relação interpessoal entre os membros do grupo.

Excerto: "A gente vive cortando o Paulo!"

57 58 59	Bárbara	acho que vocês **deviam** também e por isso que eu falei Manoel Lobato no Manoel de Barros e vê poesia (.) se tiver que pode **não precisa ser** só o preconceito
60	*Paulo*	*além disso aliás*
62	Bárbara	racial ou linguístico **pode ser** o jeito de ver o mundo
63	*Paulo*	*[oh oh*
64 65 66 67	Bárbara	[**não precisa ser** o mesmo tema sempre porque cansa e eu me lembro que ele tem um é porque eu gosto dele ºManoel de Barrosº eu falei o nome errado não? falei certo [que ele tem
68	*Paulo*	*[oh oh Bárbara?*
69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 84 85	*Bárbara*	- *Só um pouquinho Paulo* - ele tem um texto por exemplo que ele fala assim quem num vê (.)é (.) só não vê beleza quem não olha pro chão a ideia é essa que a diversidade tava ali bem pertinho no chão que eu acho que é o oposto é falar do preconceito falar da diversidade também mostrar esse outro olhar do mundo pro outro enfim uma coisa e ai eu acho que vocês **podem pensar** isso pra trabalhar leitura > porque a gente ta pensando nas quatro habilidades < e **podem pensar** em vez de fazer um texto escrito nesse momento **fazer um sarau** em que cada um tenha uma fali::nha e aí <u>eles</u> trazem as mú::sicas uma ideia dessas ou cada um fala um versinho ou sei lá gente pensem pra gente andar desenvolver isso esse projeto é assim tudo que vá resultar e ao final de cada coisa mostra leitura, escrita, acho que já tem um
86	Evelin	Flicts também do Ziraldo
87	Bárbara	isso isso muito legal
88 89	Evelin	ta até em peça de teatro talvez se a gente pudesse levar

Na tentativa de entender o *puzzle* compartilhado por Priscila e voltando o olhar exploratório para a interação, percebemos que a inquietação da futura professora se constrói na organização da fala do grupo. Seu desassossego acerca da relação interpessoal entre os colegas é coconstruído não só naquele momento, mas em outros já vividos em reuniões anteriores. A análise minuciosa das participações de Paulo (não apresentadas neste texto por razões de espaço), enriquecida pela proximidade e convivência da pesquisadora com o grupo, sugere que Paulo ajuda a coconstruir no grupo, e ao longo do processo, características interacionais idiossincráticas e situadas. Podemos inferir que, a partir de sua interpretação da recorrência dessas particularidades, Priscila constrói seu desassossego com relação ao relacionamento interpessoal entre os participantes. Ela expressa, assim, sua preocupação com a qualidade de vida do grupo. Entendo que essa professora em formação, como possivelmente outros membros do grupo, estão em processo de desenvolvimento da escuta do outro, característica fundamentalmente ética da PE.

Dedicamo-nos, neste trabalho, a uma ‘leitura exploratória’ da produção discursiva dos alunos bolsistas integrantes do projeto no período 2013 e 2014. Com a expressão ‘leitura exploratória’ queremos explicitar que o trabalho que estamos desenvolvendo e aqui apresentamos – mais do que uma análise dos relatórios escritos produzidos – constitui, na verdade, uma leitura crítica da produção discursiva com o objetivo de criar, conjuntamente, entendimento sobre o que está acontecendo nas interações entre os integrantes do grupo e sobre o modo como nós, professores formadores e os alunos bolsistas, estamos discursivamente vivenciando esse processo de iniciação na experiência profissional[4].

Apoiados na noção bakhtiana de que o sujeito nasce no seio da intersubjetividade e na concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, [1988] 2003), procuramos captar nos relatórios dos futuros professores aspectos da reflexividade crítica construída na tessitura discursiva (BAKHTIN, [1988] 2003). Com esse objetivo, buscamos suporte nos princípios da Prática Exploratória (MILLER et al., 2008) e, adotando a postura inclusiva e investigativa que caracteriza essa prática, procuramos também considerar as percepções dos participantes discursivos do programa, tendo em mente que essa reflexão deve levar a entendimentos que poderão ser úteis para futuras ações de formação.

Nosso foco é buscar entender se a produção discursiva dos alunos aponta para o desenvolvimento de uma atitude permanente de questionamento que vá além da formação acadêmica e pedagógica e deixe vislumbrar alguma sensibilização pela qualidade de vida na sala de aula ou, de algum modo, reporte a necessidade de se prestar atenção a questões éticas e de relacionamento interpessoal entre aqueles que convivem nas escolas, isto é, demonstre preocupação com a qualidade de vida dos professores e dos alunos em sala de aula.

A leitura reflexiva da produção discursiva e o contexto de produção e de circulação dos textos produzidos

Se, ao invés de uma leitura crítica voltada para o entendimento, tivéssemos nos proposto a fazer uma análise da produção textual dos bolsistas, esse seria o momento de discutirmos se essa produção é constituída de textos que materializam o gênero relatório ou se se trata da materialização de relatos, uma vez que, nem todo o material produzido ou mesmo em sua maior parte, essa produção textual deveria ou poderia ser considerada como materializações de relatórios.

Para a leitura crítica que nos propomos fazer e partilhar com o grupo, parece-nos mais relevante destacar as características proeminentes nos textos. Trata-se de uma produção textual que os autores utilizam para se referir ao trabalho realizado ou em realização cujo foco parece privilegiar a reflexão sobre o acontecido, a expressão de ideias próprias sobre o fato observado e a manifestação de considerações a respeito do acontecido, mais do que uma sequência articulada de acontecimentos e ou episódios concatenados numa sequência temporal seguida ou não por uma avaliação, mais peculiar ao gênero relatório. As características observadas correspondem às condições de produção e de circulação propostas pelo grupo. Ao pedir que os alunos bolsistas cumpram as exigências de reportar mensalmente o que fizeram na escola e nas reuniões na universidade, a coordenadora assinala que não se trata de uma exigência do projeto a ser cumprida, mas de uma oportunidade para refletir sobre o que está sendo realizado com um distanciamento maior do que aquele que têm os

[4] O presente trabalho apresenta alguns entendimentos parciais, uma vez que se encontra ainda em andamento. Em consonância com os princípios da Prática Exploratória, pretendemos aprofundá-los em nossas próximas reuniões a partir do retorno dos entendimentos aqui apresentados aos bolsistas para juntos reelaborarmos nossos entendimentos num trabalho que a todos envolve.

bolsistas quando postam, semanalmente, no grupo da rede social, suas reflexões sobre as atividades realizadas em sala de aula ou planejadas com a supervisora. Trata-se, também, de uma primeira versão de um texto que terá oportunidade de ser reformulado pois, antes da entrega da versão definitiva, cada autor fará a leitura do seu texto para o grupo nas reuniões na universidade de modo a partilhar e discutir suas experiências.

> Quanto às minhas experiências no projeto PIBID, o que tenho a dizer é que elas têm superado minhas expectativas no sentido de que eu não imaginei que haveria tanta troca. Digo troca, porque eu me senti muito bem recebida tanto pela professora, que não só me dá total liberdade para propor atividades como também valoriza muito todas as minhas ideias, quanto pelos alunos que têm se mostrado respeitosos e interessados. E, digo troca, também porque eu mesma tenho aprendido muito ao interagir com os alunos, fiquei feliz pela maneira como as atividades que propus foram recebidas por eles, o que me estimulou a procurar novos caminhos - visando entender as vontades e motivações deles. E, eu acho que o mais bacana de tudo é que eles realmente têm me ajudado nessa busca por novos caminhos. (Mariana)

O uso reiterado da palavra "troca", que funciona tanto como condutor da progressão temática do parágrafo, quanto como justificativa para a afirmação feita, produz, no leitor do relato, o efeito de considerar essa a informação mais relevante do trecho. Estamos entendendo que a troca, tão importante para o autor, sinaliza a valorização das interações entre os participantes do grupo. Entendemos também que, neste trecho, se pode perceber certa preocupação com a interação e com o interesse ou a opinião dos alunos acerca do que acontece em sala de aula, além da expressão de sentimentos e ou sensações do autor sobre sua experiência.

Muitas vezes, o olhar atento à interação em sala de aula se traduz numa preocupação de planejar e executar uma atividade pedagógica que envolva alunos e professoras no trabalho.

> Constatei que a parte lúdica desempenha um papel muito importante nessa turma que não possui um grande interesse pelos estudos. Aprender de forma dinâmica e criativa motiva profundamente os alunos. No dia da leitura dramática, nós organizamos uma atividade de teatro, na última parte da aula, para começar a despertar nos alunos o interesse pelo mesmo. Os alunos se sentiram motivados e foram bem participativos.
> A turma não é muito fácil de trabalhar. É preciso despertá-los e motivá-los constantemente. Mas, quando eles se dão conta da importância da atividade, eles participam e se envolvem de forma satisfatória. (Ana Carolina)

Este trecho pode revelar como a observação atenta e participativa pode propiciar o envolvimento de todos no trabalho pedagógico e também o trabalho para a união de todos, dois princípios da Prática Exploratória.

Em algumas ocasiões, o olhar atento e a escuta cuidadosa trazem à tona discursos mais introspectivos e voltados para questões éticas e de valores, envolvendo questionamentos pessoais e profissionais.

> Apesar de me sentir na obrigação de trazer à baila este sentimento de desilusão, (enfrentei muitos estresses internos e discussões que me deixaram desanimado e triste com grupo; enfrentei a greve e o descaso do professor regente) não posso negar que aprendi muito com o projeto, principalmente a ser um profissional crítico e reflexivo. (Victor)

> Estar na 1603 significa um constante questionamento sobre qual é a medida de carinho e firmeza que pode ajudar aqueles alunos. E, então, me pergunto: ajudar a quê? Na espiral de questionamentos que a 1603 me lança, normalmente, chego à ontológica: 'Pra que serve a escola?'. Por um lado, sinto que, sem uma resposta clara para essa pergunta, não posso nem começar. Por outro, sinto que não há tempo para me dedicar só a essa busca filosófica, enquanto as crianças estão ali, já, esperando que eu tenha alguma coisa a dizer/fazer. A 1603 me exige esse malabarismo entre o concreto e o abstrato que, eu desconfio, acompanha todo o magistério. (Amanda)

Além disso, é também possível vislumbrar nesta produção discursiva a construção de entendimentos no grupo.

> No relatório anterior, destaquei o quanto eu e meus colegas bolsistas evoluímos, tanto em relação ao nosso papel como futuros professores quanto aos entendimentos adquiridos a partir de discussões realizadas em nossas reuniões. O fato de termos tido a oportunidade de estudar e preparar atividades pedagógicas no período de férias escolares foi deveras importante para nos ajudar a ganhar confiança e mostrar que a formação docente vai muito além da sala de aula. (Victor)

A tessitura dos textos e os aspectos realçados, seja pela seleção vocabular de palavras e/ou expressões voltadas para raciocínios associados a valores, procurando mostrar visões partilhadas e/ou coconstruídas, leva-nos a acreditar que uma pedagogia inclusiva e investigativa pode começar a se delinear neste contexto. Vimos entendendo que se trata de um processo longo, interminável, com oscilações e, essencialmente, trabalhoso para todos os envolvidos, mas um caminho possível rumo à qualidade de vida.

Por quê? A resposta para essa pergunta, quando não se traduz em novas questões, parece emergir na produção discursiva dos alunos se atentarmos para as variações encontradas nos textos produzidos pelos iniciantes no grupo e os produzidos pelos que participam a mais tempo do projeto.

Os dois trechos abaixo abordam um mesmo fato: o planejamento e a realização de uma atividade escolar.

> A turma do nono ano leu diversos contos de Clarice (Lispector), realizou alguns debates, se dividiu em grupos e elaborou perguntas para serem respondidas; as turmas do sexto e sétimo ano fizeram leituras compartilhadas, parando logo após a leitura para refletir sobre o texto lido. O sétimo ano criou passatempos para o sexto ano responder sobre a vida de Clarice. Dessa forma, os estudantes tiveram um panorama geral da vida da autora.

> Na turma x, trabalhamos a leitura compartilhada de forma que os alunos se sentissem á vontade para ler. Buscamos envolver os alunos pedindo a leitura de pequenas frases e parágrafos. Esta é uma atividade que faz os alunos participarem e eles já haviam demonstrado interesse neste tipo de atividade quando fizemos o questionário avaliativo, motivo de estarmos investindo nas aulas. (Alessandra)

Em contraponto ao uso da terceira pessoa do singular para construir um relato que parece apresentar um olhar de espectador no discurso daquele que começa a participar das atividades; a presença da primeira pessoa do plural relata o acontecido como resultado de um trabalho conjunto de planejamento e execução de atividades. E, mais ainda, refere-se à atividade desenvolvida como um trabalho conjunto dos alunos bolsistas e da professora para entender o que acontece em sala de aula, levando em consideração o desejo dos alunos da escola.

Entendemos, até agora, que temos razões para acreditar que o grupo tem trabalhado discursivamente para entender a vida dentro e fora da sala de aula e se empenhado em aprender-ensinar como busca de entendimentos mais profundos. É nossa intenção apresentar essa leitura ao nosso grupo e, então, construir com eles novos entendimentos sobre quanto e por que temos discursivamente manifestado nosso trabalho para entender a vida na sala de aula, para envolver todos no trabalho, para a união de todos e o desenvolvimento mútuo, integrando este trabalho com as práticas de sala de aula, fazendo com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos de modo a priorizar a qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um dos primeiros textos no qual sistematizamos nossas reflexões preliminares sobre os possíveis efeitos do entrelaçamento da longa experiência com PE na formação inicial

(MILLER et al., 2008a; MILLER et al., 2008b; MILLER, 2010, 2012; ALLWRIGHT; MILLER, 2012; BARRETO et al., no prelo, dentre outros) com o trabalho que vem sendo realizado, desde 2011, nos subprojetos de Letras inseridos no contexto do PIBID │Capes │PUC-Rio.

Outros entendimentos aprofundados no e a partir do convívio regular e intensivo dentro das escolas municipais que acolheram os subprojetos de Letras-Português e Letras-Inglês já estão sendo compartilhados por licenciandos e professores pibidianos através de pôsteres, gênero clássico na PE, em eventos nacionais (SILEL, 2013; CLAFPL, 2014), internacionais (IATEFL, 2014) e locais (ENPLIRJ, 2014; Evento da PE, 2014). Algumas publicações já começam a registrar, também, narrativas reflexivas escritas a duas, quatro ou seis mãos sobre o PIBID Exploratório de Letras na PUC-Rio (BRAGA; CÔRTES; OLIVEIRA, 2014; BARRETO et al., no prelo). O compartilhamento da riqueza das construções reflexivas e afetivas do trabalho desenvolvido neste âmbito ainda está se iniciando e esperamos que continue inspirando novos desdobramentos e contribuições, apresentando questões que encontrem eco e façam sentido em inúmeras escolas brasileiras (GIMENEZ, 2013).

Como aponta Brandão, na primeira seção, o PIBID Letras e a PE se fundiram com o intuito de criar inúmeras oportunidades de aprendizagem e multiplicar as possibilidades de expansão da PE junto a mais e mais alunos e professores nas escolas públicas do Rio de Janeiro. É com alento que, por exemplo, notamos que a orientação exploratória do PIBID de Letras fez com que, recentemente, no II Encontro Institucional do PIBID da PUC-Rio, os bolsistas se referissem em suas apresentações ao trabalho realizado como 'PIBID Exploratório'.

Com as contribuições de Melo e Barreto, começamos a captar a complexidade interacional e a sutileza discursiva que poderá ser microanalisada na oralidade e na escrita dos espaços discursivos que se coconstroem no trabalho do PIBID Exploratório. Certamente, estudando os encontros presenciais em reuniões bem como as trocas constantes pela internet ou nas redes sociais poderemos aprofundar nossos entendimentos sobre como coconstruimos a reflexão sobre nossas vidas pessoais-profissionais em sala de aula, na escola e fora delas. A 'leitura exploratória' dos relatórios de PIBID, proposta por Barreto, estende ao âmbito do PIBID o trabalho reflexivo de longa data que esta formadora realiza junto aos estagiários, quando os ajuda a resgatar a reflexão crítica, o senso de ética e a autonomia profissional, como autores e leitores de suas escritas de si (GÓES; BARRETO; MILLER,).

O foco deste texto foi iniciar a busca de formas discursivas nas quais, na oralidade e na escrita do trabalho pibidiano, os fios da PE e do PIBID se entrelaçam e começam a tecer redes nesse contexto. Interessou-nos, aqui, delinear a trama emergente da escuta atenta e ética na construção das relações interpessoais em reuniões com os bolsistas e nos relatórios reflexivos que oferecem espaços discursivos fundamentais de metareflexão na e sobre a formação inicial.

Ao encontrarmos fios emergentes de 'escuta exploratória' (SOUZA, em andamento) na tessitura do discurso oral e escrito brevemente analisado neste trabalho, surge para nós um entrelugar discursivo, bem como, talvez, um 'entrelugar pibidiano'. Este último parece-nos bem mais auspicioso do que o 'entrelugar' que percebíamos, e ainda percebemos, em algumas experiências vivenciadas por estagiários nos Estágios Supervisionados (MILLER et al., 2008b).

Será que são esses alguns dos efeitos percebidos a partir da convivência receptiva, regular e prolongada na escola, do trabalho realmente colaborativo entre bolsistas em sala de aula, da postura exploratória, que prioriza a busca pelo entendimento e a qualidade de vida das pessoas envolvidas? Sabemos que seria precipitado tentar responder estas questões. Mesmo assim, nunca teremos 'certezas', como nos lembra Celani (2004, p. 56), quando diz que "o propósito da formação docente não é reduzir a incerteza mediante rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar uma atitude de busca também fora dos mapas, para que seja possível encontrar os lugares procurados".

Certamente, precisamos de mais 'trabalho para entender' o que está acontecendo no PIBID de Letras. Mas, talvez, o PIBID já começa a nos ajudar a ressignificar nosso próprio entendimento anterior da noção de 'entrelugar' do estagiário. Por vezes, este conceito parece ser entendido como sugerindo a existência de um lugar supostamente fixo – o do aluno-estagiário – entre dois lugares também ilusoriamente fixos – o de aluno e o de professor regente. Percebemos, hoje, a necessidade de valorizar o aspecto contínuo, processual, inexorável e bem-vindo da noção de 'entrelugar'.

Precisamos, também, lembrar que na condição de aprendizes em desenvolvimento (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), todos nós – alunos, licenciandos e formadores – estamos em entrelugares, sempre em processos de formação e transformação. Nossa interpretação da tessitura do discurso analisado nos ajuda a vislumbrar momentos nos quais o 'eu' torna-se 'nós, instantes nos quais trabalhamos discursivamente não só 'junto' ao outro, mas 'com' o outro.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. Exploratory practice: rethinking practitioner research in language teaching. In: ELLIS, R. (Ed.). **Language teaching research**. London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, p. 113-141. 2003a.

_____. Planning for understanding: a new approach to the problem of method. **Pesquisas em Discurso Pedagógico: Vivenciando a Escola**, v. 2, p. 7-24, 2003b.

_____. From teaching points to learning opportunities and beyond. **Tesol Quarterly**, v. 39, p. 9-31, 2005.

_____. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Ed.). **Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006. p. 11-17.

_____. Prioritising the human quality of life in the language classroom: is it asking too much of beginning teachers? In: In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (Eds.). **A formação do professor de línguas:** os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 127-144.

_____; HANKS, J. **The developing language learner:** an introduction to exploratory practice. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

_____; MILLER, I. K. Burnout and the beginning teacher. In: SONESON, D.; TARONE, E., with CHAMOT, A. U.; MAHAJAN, A.; MALONE, M. (Eds.). **Expanding our horizons:** Language teacher education in the 21st century. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA), 2012. p. 101-115.

ANTAKI, C.; DÍAZ, F. A análise da conversação e o estudo da interação. In: IÑIGUEZ, L. **Manual de análise do Discurso em Ciências Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 161-180.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, B. C. et al. Atividades pedagógicas com potencial exploratório: caminhos para a coconstrução de entendimentos. In: SILVA, K. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; ALVIM, C. **Redes colaborativas na formação de professores de línguas.** Campinas, SP: Pontes, no prelo.

BASTOS, L. C.; OLIVEIRA, M. C. L. A experiência de imigração e a construção situada de identidades. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Juiz de Fora, v. 6, p. 31-48, 2002. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap021.pdf. Acesso em: 3 dez. 2013.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 215-234.

BRAGA, W. G.; CÔRTES, T. C. R.; OLIVEIRA, A. F. A. What is in a nickname? **Braz-Tesol Newsletter** – Critical Thinking: a teaching tool, v. 3, p. 30-33, 2014.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, certeza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 37-66.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Educação Básica – PIBID**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em: 15 nov. 2014.

DEL CORONA, M. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Org.). **Análises de fala-em-interação institucional:** a perspectiva da análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 13-44.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by quality of classroom life? In: _____ (Ed.) **Understanding the language classroom.** Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006. p. 18-46.

GIMENEZ, T. Prefácio. In: ORTENZI, D. I. B. G. et al. **Com a palavra, os Pibidianos:** práticas de ensino e formação de professores de Língua Inglesa no contexto do PIBID. Londrina: UEL, 2013. p. 7-9.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GÓES, M. C. G.; BARRETO, B. C.; MILLER, I. K. **A prática investigativa e reflexiva no discurso do professor em formação.** Trabalho apresentado no X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 107-148.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 149-182.

KUMARAVADIVELU, B. Critical classroom discourse analysis. **TESOL Quarterly**, v. 33, p.453-484, 1999.

_____. The post-method condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, p. 27-48, 1994.

MILLER, I. K.; MORAES BEZERRA, I. C. Professor: um profissional em construção permanente. Pesquisas em Discurso Pedagógico. **Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas**. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC-Rio, 2004.

_____; BARRETO, B. C.; MORAES BEZERRA, I. C. R.; CUNHA, M. I. A.; BRAGA, W. G.; KUSCHNIR, A. N.; SETTE, M. L. Prática exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (Ed.). **A formação do professor de línguas: os desafios do formador.** Campinas, SP: Pontes, 2008a. p. 145-165.

_____; BARRETO, B. C.; MONTEIRO, M. C. G. O **Entrelugar do estágio:** oportunidades para entender. Pôster apresentado no II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, Rio de Janeiro. Caderno de Resumos, v. 1. Rio de Janeiro: EDIÇÕES ENTRELUGAR, 2008b. p. 387-388.

_____. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América latina e transformação social.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 109-129.

_____. A prática exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas:** Novos olhares – Volume II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 317-339.

_____. Formação inicial e continuada de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-121.

_____; BARRETO, B. C.; MONTEIRO, M. C. G. Por que trabalhar com a prática exploratória na formação inicial de professores? In: BOKEL REIS, M. C.; BAPTISTA DA SILVA; S. L.; SOARES DOS SANTOS, W. (Org.). **Formação de professores de línguas em múltiplos contextos.** Em preparação.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 85-107.

_____. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **"Com quantos fios se tece uma reflexão?".** Narrativas e argumentações no tear da interação. 302f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____; MILLER, I. K. Professores de Inglês envolvidos na sócioconstrução discursiva de seus entendimentos: o espaço da prática exploratória. **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras,** Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

_____ et al. Prática de ensino e prática exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Diálogos em formação de professores:** pesquisas e práticas. Niterói: Intertexto, 2007. p. 191-213.

OSTERMAN, A. C.; GARCEZ, P. M. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 260-261.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **TESOL Quarterly**, v. 24, p. 161-176, 1990.

SETTE, M. de L. **A vida na sala de aula:** ponto de encontro da prática exploratória com a Psicanálise. 307f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA, C. A. **Interseções entre a Linguística Aplicada e a Psicologia Educacional.** A escola como espaço de elaboração psíquica e construção de narrativas. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, em andamento.

TANNEN, D. Quem está interrompendo? Questões de dominação e controle. In: OSTERMAN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). **Linguagem, gênero, sexualidade.** Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010. p. 67-92.

WEST, C.; ZIMMERMAN, D. H. Pequenos insultos: estudo sobre interrupções em conversas entre pessoas desconhecidas e de diferentes sexos. In: OSTERMAN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). **Linguagem, gênero, sexualidade.** Clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010. p. 49-66.

PROFESSIONAL IDENTITIES OF TEACHERS IN THE PCN-EM: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

Fernanda Ramos MACHADO
Instituto Federal de Santa Catarina/Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Uniersidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise crítica do discurso (ACD) de partes selecionadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM) a fim de saber como a identidade profissional dos professores é representada neste documento. Propõe-se também contribuir para a pesquisa sobre o uso de ACD para a análise de políticas educacionais uma vez que, de acordo com Taylor (2004), há poucos trabalhos na literatura sobre o assunto. Para alcançar os objetivos propostos, eu recorro ao arcabouço teórico-metodológico da ACD proposto por Chouliaraki & Flairclough (1999) para a análise da forma como os professores são representados no PCN-EM. Minha intenção não é operacionalizar o arcabouço, mas sim utilizá-lo como uma ferramenta para me guiar na minha tentativa de incluir: a) uma análise dos textos a partir da identificação de características através das quais discursos podem ser reconhecidos; b) uma análise da natureza interdiscursiva dos textos e c) uma análise das práticas sociais e culturais. A análise das partes selecionadas do documento aponta para a posição de subordinação em que professores são geralmente representados em políticas educacionais.
PALAVRAS-CHAVE: análise crítica do discurso; políticas educacionais; identidade profissional de professores.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo presentar un análisis crítico del discurso (ACD) de partes seleccionadas de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria (PCN-IN) con el fin de aprender cómo se representa la identidad profesional de los docentes en este documento. También tiene como objetivo contribuir a la investigación sobre el uso de la CDA para el análisis de las políticas educativas ya que, según Taylor (2004), existen pocos estudios que tocan este tema. Para lograr los objetivos propuestos, se utiliza el marco teórico-metodológico del CDA propuesto por Chouliaraki y Flairclough (1999) para el análisis de cómo los profesores están representados en PCN-IN. Mi intención no es hacer operativo el marco, pero utilizarlo como una herramienta para guiarme en mi intento de incluir: a) un análisis de los textos para la identificación de características a través del cual los discursos pueden ser reconocidos; b) un análisis de la naturaleza interdiscursiva de los textos y c) un análisis de las prácticas sociales y culturales. El análisis de las partes seleccionadas del documento muestra la posición subordinada por lo cual los profesores están representados en las políticas educativas.
PALABRAS CLAVE: análisis crítico del discurso; políticas educativas; identidad profesional de los docentes

INTRODUCTION

According to Taylor (2004), there are many approaches to discourse analysis which are based on different theoretical backgrounds from the social sciences (van DIJK, 1997; TITSCHER, MEYER, WODAK and VETTER, 2000 cited in TAYLOR, 2003), some being more textually oriented on the one hand and others paying little attention to linguistic features on the other. For Chouliaraki & Fairclough (1999), however, Critical Discourse Analysis (CDA) is a field of cross-disciplinary teaching and research which draws on critical social sciences and the humanities (history, geography, sociology, etc). As Norman Fairclough (2001, p. 229) states, 'it opens a dialogue between disciplines concerned with linguistic and semiotic analysis

[...] and disciplines concerned with theorizing and researching social processes and social change'. Still, in other words, CDA refers to a set of interdisciplinary scientific approaches to the critical study of language as social practice (RAMALHO; RESENDE, 2011) and attempts to "provide a coherent critical account of late modern society and its transformation" (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 19).

In CDA's sociodiscursive perspective, which is based on Bakhtin's (1981, as cited in CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) dialectical theory of language, language is an irreducible part of social life, which presupposes an internal and dialectical relationship between language and society (RAMALHO; RESENDE, 2011). Beginning from the assumption that social life is made up of practices, Chouliaraki & Flairclough's (1999, p. vii) state that CDA 'starts from the perception of discourse [...] as an element of social practices, which constitutes other elements as well as being shaped by them'. Practices are defined by them as 'habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world' (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). Discourse, thus, is the constitutive and irreducible moment of social practices which involves language in articulation with other elements of social practices, namely social relations, material activities and mental phenomena (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Fairclough (2003) explains that discourse can figure in social practices as genre (ways of acting), discourse (ways of representing) and styles (ways of being), and calls attention to the two different meanings being applied to discourse: 'abstractly [...] meaning language and other type of semiosis as elements of social life; concretely [...] meaning particular ways of representing parts of the world (p. 26). According to Ramalho & Resende (2011), particular ways of representing parts of the world are usually connected to specific social fields and projects which can be spread as being the most correct, fair, legitimate and acceptable. The authors emphasize that these specific representations can become one of the most powerful weapons in the fight for power, especially in our information society.

According to Taylor (2004), studies have been drawing attention to the importance of language in social life in late modernity and, associated with it there have been 'more conscious attempts to shape it and control it to meet institutional and organizational objectives' (TAYLOR, 2004, p. 433, citing FAIRCLOUGH, 2001a, p. 231). Moreover, according to Chouliaraki & Fairclough (1999), the world has been going through a period of intense economic and social changes largely due to advances in information technology, especially communication media, which offer not only new forms of experience and knowledge, but also possibilities of establishing new forms of relationships through television or the internet. The authors go on saying that, at the same time these social changes create new opportunities, they also cause a lot of suffering to individuals, communities and societies, increasing a sense of helplessness and incomprehension (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 4) state that 'these changes are at least in part the outcome of particular strategies, pursued by particular people, for particular interests, within a particular system'. So, there is an urgent need for analysis and critical theorization of late modernity which can not only help people gain a better understanding of this new world but also indicate the existence of alternative directions (Chouliaraki; Fairclough, 1999). In this sense, CDA is concerned with 'the destabilization of "authoritative" discourse as it investigates how power, identity and social relations are negotiated, are legitimated, and are contested towards political ends' (THOMAS, 2005b, p. 47 citing APPLE, 1989, 1996).

According to Thomas (2005), peoples' individual and collective identities are constructed by themselves as they act in the world and, as Thomas (2005, p. 30) puts it 'It includes an interactive focus, acknowledging that identities are not stable entities but are in constant flux as they are negotiated through discourse'. In this sense, discourse, understood as a moment of social life which involves language in articulation with social relations, material activities and mental phenomena, constitutes identities which may position the individual in

possibly contradictory ways (RAMALHO; RESENDE, 2011; THOMAS, 2005b). It is important to notice that if, on the one hand, such positioning 'provide resources for creativity and differentiation, allowing people to represent themselves as a collective identity'. On the other, they may also 'be homogenizing, in that particular groups of people are represented in ways that privilege the voice of some groups over others' (THOMAS, 2005, p. 29).

Thomas's (2005, p. 30) states that educational policy can be understood as discursive practices and that 'Education policy discourses are sites of struggles and negotiations over the construction of competing and contradictory educational identities. In addition to that, Thomas (2005b citing ALLAN, 1998; BALL, 1993; SCHRAM, 1993) calls attention to that fact that

> policy discourses are forms of social practice, subject to particular rules and transformations through which particular representations of truth and self are constructed within particular power relations. Policy discourses work to define not only what can be said and thought, but also who can speak, where, when and with what authority. (p. 47).

CDA thus aims at contributing to an 'awareness of what is, how it has come to be, and what it might become, on the basis of which people may be able to make and remake their lives' (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.4). It is 'a vehicle for public accountability and critique, providing a useful analytical and political tool for talking back to public discourse […] and for questioning its constructions of power and agency (THOMAS 2005b, p. 47 citing LUKE, 1997).

In line with the thoughts presented above, the present paper outlines a critical discourse analysis of selected parts of a Brazilian education policy, namely the National Curricular Parameters for Secondary Education (PCN-EM)[1], in order to learn how teachers are represented in it. In addition to that, this paper also intends to contribute to the body of research on the use of CDA for education policy analysis as, according to Taylor (2004), there has been little published work on this matter. Contributions come from Fairclough (1993), Falk (1994), Luke (1997a), Taylor (1997, 2004) and Thomas (2002, 2003, 2005, 2005b). In order to reach the objectives proposed, I draw on the framework for CDA proposed by Chouliaraki & Fairclough (1999) to the analysis of how teachers are represented in the PCN-EM. My intention is not to operationalyse the framework, but rather to use it as a background tool to guide me in my attempt to include a) an analysis of texts by the identification of features of the text through which discourses may be traced; b) an analysis of the interdiscursive nature of texts; and c) an analysis of social and cultural practices (THOMAS, 2005b, citing FAIRCLOUGH, 1993, 1995a, 1998, 2001a). In the next sections thus, I firstly present the analysis and then I finalize by offering some final remarks.

NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS FOR SECONDARY EDUCATION: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

In the year 2000, the Ministry of Education[2], through the Secretariat of Technological and Secondary Education[3] released the PCN-EM. The objective of this education policy is to present the principles of the secondary education curriculum reform which should serve as a guide for the teacher in his/her search for new approaches and methodologies. The PCN-EM is divided in four parts: Part I – Legal Bases[4], the focus of this paper, presents what is expected in secondary education, the LDB – Law 9.394/96 and the National Curricular Directives for

[1] My translation for Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
[2] My translation for Ministério da Educação.
[3] My translation for Secretaria de Educação Média e Tecnologia.
[4] My translation for Parte I – Bases Legais.

Secondary Education[5]. Part II – Languages, Codes and related Technologies[6] presents the competencies and skills expected to be developed in Portuguese language, Foreign Languages, Physical Education, Arts and Informatics. Part III – Natural Sciences, Mathematics in related Technologies[7] presents the competencies and skills expected to be developed in Biology, Physics, Chemistry and Mathematics. Finally, Part IV – Human Sciences and related Technologies [8] presents competencies and skills expected to be developed in History, Geography, Sociology, Anthropology, Politics and Philosophy.

The development of the curriculum reform presented in the PCN-EM had the Law of Directives and Bases of National Education[9] (LDB - Law 9.394/96) as main legal reference, since it is the LDB that establishes the principles and goals for the Brazilian education. So, as the PCN-EM is an education policy which teachers should use as a guide for their teaching practices, the analysis of how they are represented in this document becomes especially relevant considering the 'non-innocence of how "problems" get framed within policy proposals, how the frames will affect what can be thought about and how this affects possibilities for action' (THOMAS, 2005, p. 29 citing BACCHI, 2000).

In order to gain a better understanding of how teachers are represented in the PCN-EM, it is important to analyze the 'context' in which this document was developed or, in Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 61) words, to make an 'analysis of the conjuncture – i.e., a specification of the configuration of practices which the discourse in focus is located within'.

In the 1990's, Brazil was going through political and economic changes which brought substantial transformations in the field of education. During his government, ex-president Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) gave continuity to neoliberal projects through opening to international investments, privatization and decreasing of State control over economy. In that period, there was massive investment in the private sector, strengthening of big private monopolies and the deindustrialization and denationalization of the national economy (SILVEIRA, 2009). Regarding education, there was a shift from an emphasis on improving the quality of education together with the notion of equity - as can be noticed in the old LDB - Law 4.024/61 released during João Goulart's (1961 – 1964) government which was marked by more nationalistic economic and social measures - to an emphasis on the central role schools played in the nature of society and the economy, as can be noticed in the new LDB - Law 9.394/96 released during Fernando Henrique Cardoso government. It is interesting to notice that this same shift was reported by Thomas (2005) in her analysis of Australian education policies as a result of the impact of neo-liberalism and new-conservatism discourses and the election of a conservative Commonwealth government in 1996.

In Brazil, a number of documents were released so as to keep pace with the political and economic moment mentioned above. An example is the LDB – Law 9.394, published in 1996, in order to establish the directives and bases for national education, its principles and goals. Other examples are the Secondary Education National Exam (ENEM)[10], the PCN-EM and the Education National Plan (PNE)[11]. Regarding ENEM, it is a standardized test which was created in 1998 in order to evaluate the learning outcomes from students all over the country so that authorities could propose improvements for that level of education trough the PCN-EM. Regarding the PNE, its general objectives are to increase the population's level of schooling, improve the quality of teaching in all levels of education and reduce social inequalities in relation to access to and permanence in public education. In 2001, a version of

[5] My translation for Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
[6] My translation for Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
[7] My translation for Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.
[8] My translation for Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.
[9] My translation for Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96.
[10] My translation for Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
[11] My translation for Plano Nacional de Educação (PNE).

the PNE's was released, presenting clear and objective guidelines and goals, followed by specific strategies for teachers to achieve them. Such documents, together with the PCN-EM previously described, aim strongly at standardization, strict control over curricula and pedagogy and accountability on the part of the teachers. In short, by analyzing the network of social practices within which discourse on teachers is located, it was possible to notice the position of subordination in which they are generally represented in education policies. This representation is more clearly perceived in the next level of analysis that follows.

An understanding of the processes of teacher representation in the discourses constructed in the PCN-EM is also gained through an analysis of this policy's grammatical and discursive features. Such features are referred by Fairclough (2003a) as analytical categories which, in Ramalho and Resend's (2001, p. 112) words are 'textual meanings and forms associated with particular ways of representing, (inter) acting and identifying in situated social practices'. In the PCN-EM, some textual and discursive features as, for instance, interdiscursivity, deictic modality, repetition, and omissions are identified in the text and contribute to the discursive construction of teachers. Due to space constrains, this paper presents the analysis of some selected texts from Part I – Legal Bases in the PCN-EM, which are presented in its table of content. They are: a) Letter to the teacher and b) The role of education in the information society.

Starting with the analysis of the Letter to the teacher, which was signed by Paulo Renato Souza, the Minister of Education then, it was possible to identify the use of omission and deictic modality, as exemplified in the excerpts below.

> Nos últimos anos, o Ministério da Educação, articulado com a sociedade brasileira, vem realizando um grande esforço para transformar o nosso sistema educacional. O objetivo é expandir e melhorar sua qualidade, para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança. Começamos pelo Ensino Fundamental e chegou a vez de reformar o Ensino Médio [...] Tudo isso está descrito nestes Parâmetros Curriculares Nacionais, que estamos entregando aos professores. (PCN-EM, 2000, p. 4).

In this excerpt, it is possible to notice the absence of teachers in the process of transforming the educational system, both at primary and secondary levels, in order to cope with the demands of a world in constant change. This seems to be a task performed only by the Ministry of Education together with the collaboration of society. According to Thomas (2005b), citing Fairclough (2001b),

> Absences and omissions are significant in a critical discourse analysis of texts, including policy documents, as omissions often result in ambiguity in meaning when the presuppositions underlying the text are not made explicit, resulting in guesses and assumptions based on commonsense. (p. 53).

In addition, it is possible to notice how the use of the deictic modality '*we'* contributed to the construction of a particular discourse that excluded the teachers from the process of both the primary and secondary education curricular reform. Again, this is a task performed by the Ministry of Education in collaboration with society, thus positioning the government as the authoritative voice for the curricular reform. It is also interesting to observe that even though this is a letter addressed mainly to the teacher, teachers themselves are presented in third person, reinforcing even more their non-participation and unauthoritative voice in the police-making process.

In the next excerpt it was possible to notice that the use of deictic modality 'we/our' also worked to construct a particular discourse of inclusivity and exclusivity, thus positioning 'some social groups inside, and others outside that discourse (THOMAS, 2005b, p. 54 citing FAIRCLOUGH, 2001b).

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Eles foram feitos para auxiliar você, professor, na execução de seu trabalho. [...] Ao entregá-los a você, reafirmamos a nossa confiança na sua capacidade de atuar para transformar positivamente a educação em nosso País e aguardamos por novas contribuições e sugestões, que permitirão a revisão permanente destes documentos. (PCN-EM, 2000, p. 4).

The teachers are strategically positioned both in the discourse of exclusivity and inclusivity. In the former case, the 'we' in 'reafirmamos a nossa confinança' exclude teachers from the discourse, as they are the ones who are being merely handed in the PCN-EM by the authorities and expected to correspond to their expectation. In the latter case, the 'our' in 'transformar positivamente a educação em nosso País' includes the teacher in the huge responsibility to transform the country's education. In other words, teachers are responsible for the success of secondary education in the country, but they are not part of the selected group (especialistas e educadores) who effectively develop the policies. It is interesting to notice that the only time when teachers are being directly addressed, it is done to make it clear what teachers must do which is to use the PCN-EM to assist them in their teaching practices.

Moving on to the analysis of textual features in the text 'The role of education in the information society' previously mentioned, it was possible to identify the use of repetition, interdiscursivity and omission as exemplified in the excerpts below.

> [...] o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno **desenvolvimento humano**[12] passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção [...] O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao **pleno desenvolvimento humano** aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. (PCN-EM, 2000, p. 12).

Even though it is not possible to see in the excerpt, the word production and/or productivity repeated fourteen times in a three page text. According to Thomas (2005b), citing Fairclough (2001b) repetition constitutes 'a particular way of dividing up some aspect of reality which is built upon a particular ideological representation of that reality' (p. 51). Moreover, the author explains that this division of reality 'serves to set up a common sense understanding of meanings constructed in the text. Such an understanding is privileged as uncontestable, and works to establish the authoritative voice within the discourse' (p. 51). In the case of the excerpt above, the repetition of words production/productivity contributes to construct a reality of full human development only being possible if it meets the expectations of the production sphere, which is taken as absolute truth by teachers, the main readers of the PCN-EM. In addition to that, interdiscursivity is identified in the excerpt through the echoing of neoliberal discourse, to which the role of school is to form the necessary human resources and competencies to cope with the economic demands (SILVEIRA, 2009).

Finally, the other textual feature identified in the text 'The role of education in the information society' was omission, as can be perceived in the excerpt below.

> [...] Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar. (PCN-EM, 2000, p. 13).

[12] Emphasis (bold face and underlining) given by this author.

This excerpt is notable for the omission of teachers, even though they are the ones intended to be directly addressed by the personification of the word 'school'. As has been previously stated 'omissions often result in ambiguity in meaning when the presuppositions underlying the text are not made explicit, resulting in guesses and assumptions based on commonsense' (THOMAS, 2005b, p. 53 citing FAIRCLOUGH, 2001b). In my view, this excerpt indirectly blames teachers for educating trough the imposition of models, memorization exercises, knowledge fragmentation and the ignorance of the most advanced tools of communication and for accessing information. Besides that, the fact that teachers were omitted or, in my view, addressed to indirectly, indicate one more time a position of subordination and exclusion. As Thomas (2005b) puts it citing Fairclough 'when social groups are suppressed, or backgrounded, that is, mentioned somewhere but having to be inferred in one or more places, that group is excluded from the discourse' (p. 53).

FINAL REMARKS

This paper presented a critical discourse analysis of selected parts of the National Curricular Parameters for Secondary Education (PCN-EM), in order to learn how teachers are represented in them. In doing so, I attempted to include an analysis of texts by the identification of features through which discourses may be traced, an analysis of the interdiscursive nature of texts; an analysis of social and cultural practices (THOMAS, 2005b, citing FAIRCLOUGH 1993, 1995a, 1998, 2001a).

During the analysis of the conjuncture and of textual and discursive features of the text, it was possible to notice the position of subordination in which teachers are generally represented in education policies. Similar representations were found in Thomas (2005, 2005b; TAYLOR, 2004). The PCN-EM, similarly to other education policies mentioned along the paper (ENEM, DCNEM, PNE), aims at standardization, strict control over curricula and pedagogy and accountability on the part of the teachers.

This way, teachers are represented as passive rules' receivers, as they do not have their voices included in the policy process-making. The committee who designed the PCN-EM is the one who holds the power and hand in to teachers a ready-made document explaining how they must proceed, constraining, this way, their autonomy. As Kress & van Leeuwen (2001) notes 'when design and production separate, design becomes a means for controlling the actions of others … and there is no longer room for the "producers" to make the design "their own", to add their own accent' (p. 7, in THOMAS, 2005b, p. 50). At last, teachers are being used as reproducers of neoliberal discourses and are claimed responsible for students' successful or unsuccessful insertion in the technological society.

Finally, even though this paper has only analyzed very few selected parts of the PCN-EM, it hopes to make a small contribution to the body of research on the use of CDA for education policy analysis since there has been little published work on this matter as pointed out by Taylor (2004).

REFERENCES

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. LEI n.º 9394, de 20.12.96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário da União**, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 jan. 2001.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity:** rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: critical discourse analysis. In: WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. (Ed.). **Discourse as Data**. London: Sage Publications, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse and text:** textual analysis for social research. London: Routledge, 2001.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso (para a) Crítica:** o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

SILVEIRA, M. C. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. **Revista Senso Comum**, n. 1, p. 50-66, 2009.

TAYLOR, S. C. Researching educational policy and change in 'new times': using critical discourse analysis. **Journal of Education Policy**, v. 19, n. 4, p. 433-451, 2004.

THOMAS, S. Taking teachers out of the equation: constructions of teachers in recent education policy documents. **Australian Education Researcher**, v. 32, p. 45-61, 2005b.

_____. The construction of teacher identities in educational policy documents: a critical discourse analysis. **Melbourne studies in education**, v. 46, n. 2, p. 25-44, 2005.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE LETRAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A (TRANS)FORMAÇÃO DO HABITUS

Marcia Lisbôa Costa de OLIVEIRA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: Este trabalho objetiva propor caminhos para a reformulação das práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de licenciatura em Letras, concebendo-os como espaços de formação profissional. Abordaremos a profissionalização docente nos currículos e no cotidiano desse curso, considerando que a formação de professores deve fundar-se na tríade teoria, prática e experiência. A pesquisa fundamenta-se na concepção de prática como elemento essencial na formação de docentes, enfatizando o papel do conceito de *habitus* na constituição da identidade e das rotinas de trabalho dos professores de línguas e literaturas que atuam no ensino fundamental e no ensino médio. Nós discutiremos a necessidade de modificação no habitus dos formadores de novos professores, tendo em vista a ênfase teórica que caracteriza a atuação dos professores que lecionam no ensino superior. Entendemos que a atuação do professor-formador configura um currículo implícito, por isso é necessário que ele desenvolva estratégias de mediação baseadas no trabalho coletivo, no diálogo, na criação e na reflexão compartilhada sobre estratégias pedagógicas, materiais didáticos e produções de alunos que possam, através do processo de simetria invertida, oferecer aos licenciandos modelos de ação mais centrados na construção do conhecimento. Apresentaremos algumas sugestões que incluem a concepção da turma como um coletivo de professores e o uso de novas tecnologias da informação e comunicação na interação entre alunos e professores , entre licenciandos e outros docentes e na construção de ferramentas didáticas para uso na educação básica.
PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; prática; profissionalização.

ABSTRACT: This paper aims to propose ways to reformulate the educational practices developed in the degree course in Languages, conceiving them as spaces for professional education. We will discuss the professionalization in the curriculum and daily routine of this course, considering that teachers training should be based on the triad theory, practice and experience. The research is based on the concept of practice as a key element in teacher training, emphasizing the role of the concept of habitus in the constitution of identity and work routines of the language and literature teachers who work in elementary and middle school. We discuss the need for modification in the habitus of the trainers of new teachers, considering the theoretical emphasis that characterizes the performance of teachers in higher education. We understand that the performance of the teacher-trainer sets up an implicit curriculum, therefore it is necessary to develop mediation strategies based on collective work, dialogue, creation and shared reflection on teaching strategies, teaching materials and productions of students who may, through a process inverted symmetry, offer undergraduates action models more focused on knowledge construction. We present some suggestions that include the design of the class as a collective of teachers and the use of new technologies of information and communication in the interaction between teacher and teacher, between student teachers and other teachers and the construction of didatic tools for the basic education.
KEYWORDS: teacher training; practice; profissionalization.

INTRODUÇÃO

> O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a interseção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é

> através de sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar HERNÁNDEZ. (GIMENO apud MORGADO, 2005, p. 31)

Um novo modelo de formação de professores para a educação básica em nível superior foi proposto no Brasil a partir de 2002, com a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores* (Resolução CNE/CP nº 1/2002) e pelas diretrizes curriculares para as diferentes licenciaturas, publicadas a seguir. Para verificar como esses documentos definem o lugar da prática na formação de professores de língua e literatura, examinaremos, em primeiro lugar, as diretrizes para as licenciaturas e, em seguida, a concepção da Licenciatura em Letras proposta nas diretrizes para a organização do curso.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que define o novo paradigma de formação docente, incorpora as ideias apresentadas nos pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001. O espírito do que se propõe a partir de então pode ser assim sintetizado:

> O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. (Parecer CNE/CP 21/2001).

Neste trabalho apresentaremos uma proposta para a transformação das práticas de formação de professores de língua e literatura a partir da ressignificação da sala de aula como *campo* de profissionalização. Discutiremos inicialmente o perfil do curso de Licenciatura em Letras e as concepções de prática presentes nos documentos curriculares vigentes, para a seguir pensar a inserção da profissionalidade docente no cotidiano desses cursos, tomando como eixo a hipótese de que a transformação do *habitus* dos formadores de professores é fundamental para a disponibilização de modelos de ação mais adequados ao contexto contemporâneo que possam estruturar a atuação desses futuros profissionais. .

Um novo modelo de formação de professores para a educação básica em nível superior foi proposto no Brasil a partir de 2002, com a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores* (Resolução CNE/CP nº 1/2002) e pelas diretrizes curriculares para as diferentes licenciaturas, publicadas a seguir. Para verificar como esses documentos definem o lugar da prática na formação de professores de língua e literatura, examinaremos, em primeiro lugar, as diretrizes para as licenciaturas e, em seguida, a concepção da Licenciatura em Letras proposta nas diretrizes para a organização do curso.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que define o novo paradigma de formação docente, incorpora as ideias apresentadas nos pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001. O espírito do que se propõe a partir de então pode ser assim sintetizado:

> O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. (Parecer CNE CP 21/2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras foram construídas nessa perspectiva e orientam que a formação inicial de professores de Língua e Literatura na Licenciatura em Letras seja desenvolvida em três anos, duração mínima na habilitação única, ou em quatro anos, período mínimo nos casos de dupla habilitação (Pareceres CNE/CES 492/2001, CNE/CES Nº:83/2007; CNE/CP Nº:5/2009 e Resolução CNE/CP 1/2011). Essa

formação inicial implica o desenvolvimento de um vasto repertório teórico, que deve ser articulado à prática na formação profissional dos licenciandos. De acordo com o Parecer CNE/CES 492/2001:

> O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

Para cumprir uma proposta tão abrangente e complexa, o currículo dos cursos articula-se, basicamente, em três eixos: formação geral, formação específica e formação pedagógica. No entanto, a articulação entre essas esferas de formação, que marca todos os pareceres e resoluções acima citados, mesmo nas universidades de maior prestígio, ainda é muito frágil no que tange à relação entre teoria e prática e à formação profissional dos futuros docentes. Isso ocorre não somente nos cursos de Letras, mas também nas demais licenciaturas, conforme indicam pesquisas sobre os projetos pedagógicos e o perfil desses cursos. (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; OLIVEIRA, 2012)

Para melhor compreendermos qual o lugar da prática no bojo da proposta acima mencionada, vejamos o dizem os documentos acima referidos.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001afirma que

> Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (p. 23).

Nesse fragmento a prática como componente curricular é colocada em paralelo ao estágio supervisionado, o que dificultou o entendimento inicial dos preceitos presentes no documento por parte das instituições de ensino superior e dos docentes acerca da concepção de prática que se estava propondo. No parecer CNE/CP no.1/2002, apesar de também não ficar muito clara a concepção de *prática como componente curricular*, estabelece-se que a matriz curricular deve ser atravessada pela prática, desde o início do curso e que todas as disciplinas devem ter uma "dimensão prática".

Essa concepção só foi explicitada no parecer número quinze da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, que respondeu a uma consulta sobre as resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002. A solicitação de esclarecimentos indagava, entre outros aspectos, sobre a diferença entre as concepções de *Prática como componente curricular* e Prática de Ensino. Reproduzimos a seguir a distinção estabelecida no documento, que, embora extensa, parece-nos indispensável para a compreensão da proposta que apresentaremos nesse trabalho:

> Portanto, a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como

> componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. (CNE/CES Nº: 15/2005; p. 3).

O Parecer CNE/CP n.·9/2001 (p.4), que aponta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena,* baseando-se nas "características das atividades próprias da docência", indica que os cursos devem assegurar que os licenciandos possuam as seguintes qualificações profissionais, de acordo com a Lei 9.394/96: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

O que define a prática como parte dos currículos de formação, portanto, é o aprendizado de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias à constituição da profissionalidade docente, ou seja, daquilo que particulariza e especifica a ação docente. (MORGADO, 2005, p. 26).

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NOS CURSOS DE LETRAS: (TRANS)FORMAÇÃO DO *HABITUS*

Os futuros professores, de modo diverso do que se constata nas demais profissões, quando chegam ao curso superior já têm uma longa vivência no *campo* em que atuarão profissionalmente. Infelizmente, na maior parte das vezes as disposições para ação pedagógica que eles internalizaram ao longo de mais de uma década de experiências escolares está ligada ao chamado paradigma tradicional de ensino. Isso torna ainda mais grave o imperativo de oferecer-lhes oportunidades de vivenciar situações didáticas em que precisem colocar em prática as concepções sobre o ensino e a aprendizagem que estão presentes no discurso acadêmico contemporâneo e se refletem nas propostas para a educação básica.

O conceito de *habitus*, desenvolvido por Pierre Bourdieu, pode nos ajudar a compreender o que ocorre quando jovens professores em formação repetem gestos, temas e práticas ancoradas em concepções, anacrônicas. Conforme Bordieu (2009, p. 87) podemos entender que:

> Os condicionamentos associados a uma condição particular de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente "reguladas" e "regulares" sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.".

O *habitus* forma hipóteses práticas baseadas em experiências passadas e valoriza as primeiras experiências assim, é o que ocorre no caso dos alunos que se tornam professores e tendem a perpetuar comportamentos, atitudes e conteúdos.

É importante sublinhar o fato de que o *habitus* dos formadores de professores que atuam nos cursos de licenciaturas também configura um processo de *simetria invertida* que disponibiliza modelos de ação na formação inicial desses profissionais. De acordo com

Perrenoud (2003), a relação teoria e prática sofre interferência não só da base do currículo de formação, mas entra também em tensão com o currículo implícito, que se constrói nas práticas pedagógicas dos formadores, entre outros fatores. Portanto, a prática dos docentes que atuam no curso também precisa fornecer modelos e ação divergentes do senso comum e da didática empirista, evitando o reforço de padrões internalizados e provocando a transformação de tais paradigmas.

Pode-se somar a essa perspectiva outro importante aspecto defendido por António Nóvoa, o qual propõe que a formação de professores seja passada *para dentro da profissão* e que haja permeabilidade e diálogo entre a "comunidade dos formadores de professores" e a "comunidade dos professores" (2007, p. 6). Nesse sentido, ele defende que se trabalhe a formação de docentes conforme o paradigma da formação de médicos, tomando-se por base o estudo aprofundado dos casos, sobretudo os de insucesso escolar e a análise de práticas pedagógicas. Para ele, os formadores de novos professores deveriam ser profissionais com experiência no ensino fundamental e a universidade deveria manter-se em diálogo com a educação básica, sem jamais colocar-se em patamar de superioridade.

A ideia de um curso de formação de professores que se desenvolva com base em uma alternância entre escola e academia funciona, ainda que de maneiras bastante diversas, em países como a França e a Finlândia, entre outros. Nesses países, os futuros professores intercalam momentos na universidade em situações de estudo teórico e reflexão, com vivências práticas e estudos de casos no *campo* escolar, sob a supervisão de um professor experiente. Esse formato se inspira na residência médica, assemelhando-se à proposta defendida por Nóvoa.

Entendemos que, dadas a dimensão e a complexidade do sistema educacional brasileiro, a ideia de transpor um modelo como esse sem a necessária reestruturação da carreira docente e das relações entre universidade e escola básica pode ser traumática.

No cenário atual, antes de discutirmos mais uma mudança no paradigma da formação de professores, parece-nos importante buscar a efetiva implantação do que está apontado no modelo vigente. Nesse sentido, afirmamos a ideia de que a profissionalização docente inclui o desenvolvimento de diferentes competências que podem e devem ser desenvolvidas em sala de aula. A transposição didática, a colocação em prática, as práticas de auto e heteroavaliação podem ressignificar esses espaço, que passará a ser entendido como um *campo* de formação.

Adotamos aqui o conceito de transposição didática na perspectiva apontada por Bronckart (2010, p. 103), segundo o qual a especificidade da didática das disciplinas escolares é focalizar "os saberes e as condições de sua transmissão, apropriação e transformação dos sistemas didáticos" Dessa forma, para o especialista em didática, identificar entre os múltiplos saberes de referência, os que são pertencentes, legítimos e eficazes para a organização de um programa de ensino articulado com o projeto de formar cidadãos competentes, donos de seu destino, exige uma capacidade de reinterpretação dos conhecimentos adquiridos.

Nas licenciaturas, a transposição didática torna-se um conceito fundamental para a articulação entre teoria e prática nos currículos de formação inicial, uma vez que a prática de ensino implica uma transformação do objeto, que é modalizada pelas estratégias pedagógicas adotadas. Por isso mesmo, parece-nos que as didáticas específicas configuram um campo privilegiado, ainda que não exclusivo, para a sistematização dessas relações, funcionando como territórios da prática, que se efetiva, dessa forma, não só na presença empírica dos licenciandos em salas de aulas, mas também em sua participação em processos de diagnóstico, reflexão, elaboração e avaliação de propostas e de materiais didáticos.

O trajeto de transformação discursiva dos saberes que ocorre na transposição didática é sintetizado por Bronckart (2010, p. 102) em quatro etapas que se sucedem: invenção, exposição científica, exposição didática e colocação em prática. A exposição didática, ou seja, o processo de metodização discursiva do saber é a etapa em que se elaboram as estratégias pedagógicas e, por isso, está condicionado por três tipos de exigências: (1) a natureza do

saber mobilizado; (2) o *status* dos destinatários e (3) o contexto educacional. A adaptação do saber que ocorre na passagem das práticas de invenção e da exposição científica depende, portanto, da complexidade desse saber, das características dos educandos em termos de idade, desenvolvimento cognitivo e conhecimentos prévios, das competências e atitudes dos docentes e da organização progressiva e contínua dos programas.

No ensino de Língua Portuguesa há saberes de diferentes ordens que precisam ser acionados e transpostos didaticamente. Apresentaremos a seguir duas propostas simples e viáveis para a prática pedagógica que articulação a transformação discursiva dos saberes na relação teoria e prática e têm como meta a (trans)formação dos licenciandos em professores nos cursos de Letras. Esses dois dispositivos têm também a característica de combater duas das contradições que vivemos como formadores. Transformando nosso *habitus*, propiciam a incorporação de novos modelos de ação pelos nossos alunos e criam espaço para que eles *formem-se* professores. Para Perrenoud (2000, p. 160),

> - formar-se não é – como uma visão burocrática poderia, às vezes, fazer crer, fazer cursos (mesmo ativamente); é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação.
> - entre esses procedimentos, podem-se mencionar a leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipe, a participação em um projeto de instituição, a reflexão pessoal regular; a redação de um jornal ou a simples discussão com os colegas;
> - sabe-se cada vez mais claramente que o mecanismo fundamental depende do que se chama agora com Shön (1994, 1996) de *prática reflexiva*. (marcadores e itálicos conforme o original).

Nessa linha, defendemos a incorporação da prática reflexiva coletiva como princípio pedagógico nas disciplinas que compõem a esfera de formação profissional nos cursos de Letras, pois observamos que os licenciandos vivem uma situação ambígua, uma vez que, sendo alunos, são instados a pensar como professores, sem, no entanto, agirem como tal ao longo do processo de formação..

Para desconstruir os pré-conceitos e as disposições para a ação incorporadas em seu percurso como alunos, é importante criar situações didáticas em que a turma como um coletivo de professores que formula propostas de intervenção pedagógica, dialoga sobre as proposições feitas pelos colegas e é capaz de avaliá-las criteriosamente. Um movimento importante nesse sentido tornar rotineiras as situações em que o grupo analisar e faz sugestões para o aprimoramento de materiais didáticos, planos de aula, projetos, sequências didáticas, oficinas, seminários e outros produtos do curso. A explicitação e a análise tornam "visíveis" as estruturas que acionam ao atuarem como docentes, as quais geralmente trazem à tona o *habitus* incorporado pelo processo de simetria invertida ao longo de seus anos nos bancos escolares

Philippe Perrenoud (2000, p. 158), seguindo o referencial genebrino para a formação de docentes, coloca a capacidade de gerar sua própria formação como uma das dez novas competências necessárias ao exercício da profissão no contexto contemporâneo. Nessa "família" de competências ele insere a capacidade de explicitar as próprias práticas, considerando que:

> Saber analisar e explicitar sua prática permite o exercício de uma *lucidez profissional* [...] Resta aprender a analisar, a explicitar, a tomar consciência do que se faz. Participar de um grupo de análises de práticas constitui uma forma de *treinamento*, a qual permite interiorizar posturas, procedimentos, questionamentos, que se poderão transferir no dia em que nos encontrarmos sós em nossa classe, ou melhor, ativos em uma equipa ou um grupo de trocas. (p. 160)

Outras duas capacidades que destacamos aqui são “negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede), que precisa da ancoragem em um coletivo forte, o que, como o autor aponta, “infelizmente não é comum”, e “acolher a formação dos colegas e participar dela”. Essa tríade reflexão – negociação – participação sintetiza a proposta de construção de coletivos docentes desde o início do processo de formação de novos professores.

Sabemos que a ideia de os professores agirem coletivamente não é nova, no entanto, historicamente o trabalho docente é isolado. As dificuldades que afloram quando se tenta passar do modelo solitário para outro mais solidário estão ligadas ao modo de trabalho individual exercido pelo professor, mas também às características da sociedade capitalista em que atuamos e está também diretamente relacionada à feição classificatória e hierarquizante que a avaliação tradicionalmente assume na sociedade e na escola.

Tendo em vista que os licenciandos não estão habituados a conceber a avaliação como parte do processo formativo, ao serem instados a avaliar os colegas e a se autoavaliarem podem experimentar certas dificuldades iniciais. Portanto, o primeiro passo precisa ser sempre a discussão sobre os sentidos da avaliação, que precede a definição de critérios estáveis para a análise dos produtos e práticas derivados do processo de transposição didática. A criação coletiva de instrumentos de avaliação pode ser importante nesse momento inicial, para fornecer parâmetros que facilitem o diálogo. Ao retirar do professor da turma o papel de avaliador único, essa prática também colabora para a revisão de posturas no que concerne à função da avaliação, ultrapassando o paradigma acumulativo tradicional.

Viver a coletividade como um espaço de construção do conhecimento e de desenvolvimento individual é um desafio para nosso sistema escolar, por isso é importante que esse tipo de dispositivo seja implantado desde o início da formação de professores. Daí também a necessidade de que a universidade estimule o diálogo entre pares, a avaliação diagnóstica, formativa e mediadora, realizada horizontalmente pelo coletivo da turma, que será complementada pelas formas de avaliação exigidas pelo sistema acadêmico.

É preciso também que no processo de formação inicial desde o começo os licenciandos se assumam como professores de língua e literatura e saiam da confortável posição de alunos do curso de Letras, já que eles terão poucas oportunidades de exercitar o discurso profissional antes de entrarem no mercado de trabalho. Várias estratégias podem ser acionadas para que eles assumam a identidade docente, dentre elas destacaremos o uso da plataforma “Portal do Professor” (http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html), criada e gerida pelo INEP, como espaço de criação, interação com a comunidade docente e assunção do discurso profissional.

Para interagir no “Portal”, os licenciandos precisam preencher um cadastro no qual inserirão dados pessoais e sua filiação institucional. Desde esse momento, eles serão reconhecidos como membros de uma comunidade profissional e estarão conectados a uma rede colaborativa de professores. Poderão também ter acesso a aulas elaboradas por colegas de todos o Brasil e comentá-las, além de localizar outros membros dessa comunidade e identificar aqueles ligados à mesma instituição que eles.

O uso da plataforma torna significativa a produção dos licenciandos, pois em lugar de simplesmente formularem uma proposta que será avaliada pelo professor da disciplina, eles terão a oportunidade de compartilhar suas propostas com outros colegas de profissão. Assim, precisarão pensar em potenciais interlocutores ao descrever as situações didáticas que planejaram.

O “Espaço da Aula” permite que os membros da redecolaborativa criem e compartilhem propostas gestadas individualmente ou em equipe e disponibiliza material instrucional que facilita e orienta sua produção. As aulas postadas no “Portal” são avaliadas pela equipe antes de serem liberadas para acesso na rede colaborativa, portanto, o processo de circulação da produção dos licenciandos inclui a validação de seu discurso como membros

da rede. Além disso, a autoria de cada aula constitui uma produção acadêmica comprovável que os qualifica como produtores de conhecimento pedagógico.

O uso da plataforma, portanto, permite que os formadores de professores de língua e literatura assumam atitudes coerentes com o que defendem teoricamente. Constantemente afirmamos aos licenciandos que precisam pensar a produção de textos por seus alunos como um processo de interação cujos aspectos socioculturais e discursivos devem ser levados em conta. Portanto, é preciso que se proponha a escrita de textos de efetiva circulação social que se dirigem a um interlocutor com um objetivo determinado, numa dada situação de interlocução, e implicam a seleção de estruturas textuais e recursos linguísticos adequados.

No entanto, quando atuamos como formadores de futuros professores, raramente colocamos nossos alunos em uma situação de produção contextualizada, já que na maior parte das vezes tornamo-nos seu único interlocutor nos trabalhos produzidos, cuja única finalidade é a avaliação. O uso da rede colaborativa disponível no "Portal do Professor" pode ser um instrumento para a redução dessa contradição.

Outra contradição em que constantemente nos debatemos como formadores de professores é defesa dos currículos organizados por projetos, com ênfase no desenvolvimento de competências, enquanto seguimos ementas que listam conteúdos.

A organização dos programas por projetos de trabalho favorecerem o processo de formação por *simetria invertida*, numa acepção positiva, pois os licenciandos terão a oportunidade de vivenciar todas as etapas da construção do produto final. Assim, a aula da disciplina acadêmica deixará de ser centrada na transmissão dos conteúdos para se tornar um espaço de mediação e orientação que permitirá a troca de saberes e trabalho coletivo, desde o planejamento do projeto até o momento de sua culminância.

Um exemplo de projeto produtivo para o trabalho com gêneros orais em disciplinas que abordam fundamentos e metodologias de ensino de língua e literatura é a criação de *podcasts ou videocasts,* arquivos de áudio ou vídeo disponibilizados na *Internet*. Ambos são muito utilizados para o ensino, sendo os *podcasts* muito abundantes no ensino de línguas estrangeiras (L2) e podem ser instrumentos interessantes para o ensino de português como língua materna ou como segunda língua, bem como para o trabalho com literatura.

Para chegarem à veiculação do áudio ou vídeo produzido, será preciso que organizem, com a orientação do professor, as diferentes etapas do processo. Isso inclui o levantamento dos conhecimentos e das dúvidas dos alunos sobre o gênero proposto, o estabelecimento de um rol de questões a serem respondidas ao longo do projeto, a escolha da forma de organização dos episódios que a turma irá produzir (que podem formar uma sequência de aulas sobre temas interligados); o roteiro de cada episódio; os recursos a serem utilizados; o formato do arquivo que será criado, o processo de gravação/filmagem e o modo de veiculação na *internet*.

A análise de *podcasts* e *webcasts* produzidos por meios de comunicação, para melhor compreensão do conteúdo temático, da estrutura composicional e do estilo desse novo gênero, , permitirá que se observem os traços estáveis e as variações que ele assume em suas diversas aplicações.

São múltiplas as competências e conhecimentos que os licenciandos terão oportunidade de construir ao longo de projetos como o mencionado acima, tanto no âmbito de sua formação pessoal, quanto no de sua profissionalização. Acreditamos que a discussão coletiva sobre as produções, como sugerimos anteriormente, enriquecerá ainda mais todo o processo.

A organização curricular por projetos ainda é um grande desafio nas escolas, e certamente é um problema ainda maior na universidade, pois toda a tradição pedagógica que herdamos está fundada na divisão disciplinar organizada em conteúdos estanques. A pedagogia de projetos, para ser efetivada plenamente, implicaria em uma reconstrução do discurso curricular e na completa reorganização do trabalho docente e discente.

Assim, considerando-se nossos limites institucionais, podemos começar a realizar pequenas mudanças no interior de cada disciplina, até que seja possível romper as barreiras que as separam e pensar outro modelo de escola/universidade. De todo modo, ainda que limitada ao contexto disciplinar, a experiência de organização do programa por projetos de aprendizagem favorece o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado significativo a partir dos interesses dos discentes (HERNÁNDEZ, 2008).

Para concluir, retomamos o fragmento citado em epígrafe e afirmamos que os professores responsáveis pela formação de futuros docentes devem criticamente adotar estratégias para intervir no contexto. A mudança precisa começar pelas concepções e pelas práticas dos formadores de docentes, para chegar às instituições.

REFERÊNCIAS

BORDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CP nº 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/**cne**/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP n 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 6 set. 2013.

_____. **Parecer CES nº492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Basília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 1º out. 2013.

_____. **Parecer CES nº. 15/2005**. Solicitação de esclarecimentos sobre as Resoluções CNE/CP nº1/2002 e CNE/CP nº2/2002 que normatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica. Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. **Resolução CES nº 18/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRONCKART, J-P. **Desarrollo del lenguage y didática de las lenguas.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; _____; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**; um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

OLIVEIRA, M. L. C. de. Cisão e silêncio: reflexões sobre a formação docente no curso de letras. **Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2012.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REFLEXOS DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO AMBIENTE DE SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Gisele da Cruz ROSA[1]
Pós Graduação em Linguística – Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Vivemos em tempos em que tecnologias digitais e o processo de ensino e aprendizagem de línguas estão cada vez mais imbricados. O ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional tem se solidificado. Este crescimento se deve à necessidade de aprendizagem de uma língua franca. O ensino de inglês, foco deste trabalho, propicia um contexto de várias ações ou políticas públicas ao se considerar a sala de aula como um espaço social que dialoga com o mundo. Nesse contexto, foram criados programas como o *Inglês sem Fronteiras (ISF).* O ISF é constituído por dois momentos: um on-line e um presencial. O programa exige que os estudantes tenham um conhecimento mínimo sobre tecnologias digitais. É desse contexto que surge a inquietação para realizar esta pesquisa. Assim busco compreender a contribuição do uso de tecnologias digitais para a aprendizagem de inglês como língua adicional, no intuito de investigar o investimento realizado pelos aprendizes do ISF. Nessa proposta, serão observados os aspectos e peculiaridades da aprendizagem integrada ao uso de tecnologias digitais e, para isto, contemplarei: a) a investigação da visão e interesses do aprendiz em relação ao uso da tecnologia em sua aprendizagem; e, b) a análise da postura do aprendiz frente ao uso de tecnologias e durante os diferentes momentos dos cursos. Deste modo, irei responder às seguintes perguntas de investigação: 'Qual a visão do aprendiz sobre o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira? Quais os investimentos realizados pelos aprendizes no contexto analisado nesta pesquisa?'. Para que as questões que direcionam esta pesquisa sejam respondidas pretendo adotar as premissas da Teoria do investimento (NORTON, 1995, 1997, 2011; NORTON; GAO, 2008; NORTON; EARLY, 2011) e do Paradigma da Complexidade na aquisição de uma segunda língua (PAIVA, 2005; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; OLIVEIRA, 2009).
PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa; investimento; complexidade.

ABSTRACT: Currently, digital technologies and the process of teaching and learning languages are connected. Teaching and learning English as an additional language has solidified over time. This growth is due to the necessity of learning English as a global language. Teaching and learning English, the focus of this work, provides a context for multiple actions or policies by considering the classroom as a social space. In this context, programs such as *Inglês sem Fronteiras (ISF)* were created. The ISF consists of two phases: online and classroom. The program requires that students need to have a minimum knowledge about digital technologies. From this context, emerges the concern for this research. Therefore, I seek to understand the contribution of the use of digital technologies for learning English as an additional language, in order to investigate the investment made by learners from ISF. From this context, the restlessness for this research arises. Therefore, I want try to understand the contribution of the use of digital technologies for learning English as an additional language, in order to investigate the investment made by learners from ISF. In this way, I will try to answer these questions: 'What is the vision of the learner on the use of digital technologies in the teaching and learning of foreign language? What are the investments made by the learners in the context analyzed in this research?' For the questions that drive this research be answered, I intend to adopt the assumptions of the theory of

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/ILEEL/UFU), afiliada à linha de pesquisa 3 - Ensino e aprendizagem de línguas, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Valeska Virgínia Soares Souza. E-mail para contato: <giseledacruzrosa@gmail.com>.

investment (NORTON, 1995, 1997, 2011; NORTON; GAO, 2008; NORTON; EARLY, 2011) and the Paradigm of Complexity in acquiring a second language (PAIVA, 2005; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; OLIVEIRA, 2009).
KEYWORDS: English language; investment; complexity.

INTRODUÇÃO

Vivemos em tempos em que tecnologias digitais e o processo de ensino e aprendizagem de línguas estão cada vez mais imbricados. O termo 'tecnologia digital' se refere a uma gama de ferramentas que contribuem para solucionar problemas cotidianos e derrubar barreiras que impedem a circulação de informações, bem como promover a comunicação. Tais ferramentas possibilitam que aprendizes utilizem a língua que já falam ou a que estão aprendendo em comunidades autênticas, ou seja, em situações reais de uso através de *chats*, leituras de textos autênticos, compreensão auditiva de programas de rádio, filmes, vídeos, entre outros.

Concomitantemente, o ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional[2] tem se solidificado. Este crescimento se deve à necessidade de aprendizagem de uma língua franca, que tem se expandido no mundo devido ao prestígio. Outra justificativa para essa expansão é a necessidade de diálogo com um mundo 'sem fronteiras'. O ensino de inglês propicia um contexto de várias ações ou políticas públicas ao se considerar a sala de aula como um espaço social que dialoga com o mundo. Nesse contexto, percebo que aprender inglês demanda que os estudantes invistam no processo de aprendizagem por motivos sócio-historicamente situados.

Assim, focalizo este trabalho no ensino de Língua Inglesa por ser esta a atual língua franca, (LACOSTE, 2005; SCHUTZ, 2005, entre outros) necessária para o cidadão contemporâneo e que demanda estudos para tornar seu ensino mais rápido e eficiente. Aprender uma língua adicional tornou-se uma necessidade básica para profissionais de diversas áreas e para indivíduos que pretendem ingressar no mercado de trabalho que se caracteriza cada vez mais pela competitividade.

A importância do ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional pode ser ilustrada pela criação de programas como o *Ciência sem Fronteiras*[3] e o *Inglês sem Fronteiras*[4]. O *Ciência sem Fronteiras* foi criado para promover o desenvolvimento tecnológico e estimular a internacionalização da ciência e tecnologia desenvolvida nas Instituições de Ensino Superior e centros de pesquisa brasileiros. Este desenvolvimento e estímulo ocorrem por meio do intercâmbio e da mobilidade de graduandos, pós-graduandos, pesquisadores e docentes brasileiros no exterior. Para a concretização deste objetivo a língua não poderia ser uma barreira, assim, foi criado o programa Inglês sem Fronteiras (ISF).

O ISF, iniciado pelo Ministério da Educação, incentiva a aprendizagem de inglês para que estudantes de graduação e de pós-graduação de instituições ensino superior públicas e privadas alcancem o nível de proficiência exigido em exames linguísticos (Ex. *Toefl*) para o ingresso nas universidades anglófonas. O alcance desse nível de proficiência fará com que estes estudantes tenham melhores condições de participar dos intercâmbios ofertados pelo *Programa Ciência sem Fronteiras.*

---

[2] Adoto o termo 'língua adicional', seguindo Schlatter e Garcez (2009), que defendem que ao utilizarmos esse termo, apagamos a diferenciação dicotômica entre falantes nativos e não-nativos, entre primeira e segunda língua. Acredito que seja uma forma de indicar a fronteira tênue entre primeira, segunda, terceira línguas, assumindo a complexidade do processo de aprendizagem de línguas.

[3] Mais informações estão disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Ciencia-sem-Fronteiras_DocumentoCom pleto_julho2011.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

[4] Mais informações estão disponíveis em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>. Acesso em: 01 out. 2014.

O ISF é constituído por dois momentos: um on-line e um presencial. Essa proposta exige que os estudantes tenham um conhecimento mínimo sobre tecnologias digitais. É desse contexto que surge a inquietação para realizar esta pesquisa, ampliando minha curiosidade anterior de investigar a perspectiva dos alunos em cursos que integram recursos tecnológicos ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Considerando o investimento dos aprendizes na aprendizagem deste idioma, a importância dos resultados desta pesquisa reside na necessidade de encontrarmos maneiras para que os aprendizes de inglês possam alcançar seus objetivos de aprendizagem de forma eficaz e crítica.

Esta pesquisa é, ainda, justificada, por apresentar inovações no campo da linguística aplicada, considerando que as análises desta pesquisa partirão das visões e interesses dos aprendizes de língua inglesa do programa ISF, sob a ótica das teorias do investimento e da complexidade.

Dessa forma, busco compreender a contribuição do uso de tecnologias digitais para a aprendizagem de inglês como língua adicional, no intuito de investigar o investimento realizado pelos aprendizes do ISF. Nessa proposta, serão observados os aspectos e peculiaridades da aprendizagem integrada ao uso de tecnologias digitais e, para isto, contemplarei: a) a investigação da visão e interesses do aprendiz em relação ao uso da tecnologia em sua aprendizagem; e, b) a análise da postura do aprendiz frente ao uso de tecnologias e durante os diferentes momentos dos cursos.

Para que o objetivo geral explicitado no parágrafo anterior seja atendido, foi necessário que eu definisse os seguintes objetivos específicos: 1) Coletar, através de relatos de experiência, a perspectiva dos alunos em relação ao investimento realizado na aprendizagem de inglês em sala de aula nos momentos em que o uso de tecnologia é recorrente; 2) Investigar se existe reformulação das identidades dos aprendizes com o uso de tecnologia em sala de aula; e 3) Analisar as perspectivas dos alunos, encontradas nos relatos, sobre a inserção de ferramentas tecnológicas na sala de aula e sobre o investimento realizado na aprendizagem de inglês.

Deste modo, irei responder às seguintes perguntas de investigação: 'Qual a visão do aprendiz sobre o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira? Quais os investimentos realizados pelos aprendizes no contexto analisado nesta pesquisa?

Para que as questões que direcionam esta pesquisa sejam respondidas pretendo adotar as premissas da Teoria do investimento (NORTON, 1995, 1997, 2011; NORTON; GAO, 2008; NORTON; EARLY, 2011) e do Paradigma da Complexidade na aquisição de uma segunda língua (PAIVA, 2005; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; OLIVEIRA, 2009), sobre as quais discorrerei na próxima seção.

PARADIGMA DA COMPLEXIDADE E TEORIA DO INVESTIMENTO

Nesta seção, discorro sobre minhas leituras relativas ao Paradigma da Complexidade e demonstro como conceitos oriundos desse paradigma embasam as análises desta pesquisa de modo satisfatório. Inicialmente, exponho concepções gerais acerca do paradigma da complexidade a partir da Linguística Aplicada. Em seguida, apresento os conceitos de motivação e investimento, discorrendo sobre as duas teorias e demonstrando como o conceito de investimento faz sentido ao que proponho nesta pesquisa por apresentar uma visão ecológica do aprendiz, isto é, o sujeito aprendiz integrado a seu contexto social, influenciando e sendo influenciado pelo meio.

Paradigma da Complexidade

Nas palavras de Tom Barrett, "o caos no mundo traz desconforto, mas também dá a oportunidade para a criatividade e crescimento". Esta frase pode fazer referência ao paradigma da complexidade. Segundo o dicionário on-line de Português Aurélio algo complexo constitui um conjunto de coisas ligadas por um nexo comum, é algo que não é simples. Segundo Oliveira (2011), o termo complexidade é oriundo do latim *complexu* e remete à ideia de qualidade composta ou intrincada, isto significa que algo é composto por partes que se relacionam de modo intrincado. Nas palavras do autor o termo refere-se à "indissociação e a relação intrínseca entre as partes de um sistema, características que a teoria da complexidade enfoca" (OLIVEIRA, 2011, p. 15).

Waldrop (1992 apud SOUZA, 2011) assevera que o paradigma da complexidade é constituído pelo comportamento dos sistemas dinâmicos, isto é, sistemas que se modificam com o tempo. A autora cita Waldrop (1992) para caracterizar os sistemas complexos como auto-organizáveis e adaptativos, pois estes tentam tirar proveito de todos os eventos que o cercam, não reagindo apenas passivamente. O sistema busca se beneficiar com as experiências vividas.

Para a melhor compreensão das questões que dizem respeito ao Paradigma da Complexidade, inicio, nas próximas seções, discussões tomando a complexidade a partir da Linguística Aplicada (LA).

Panorama histórico: da ciência clássica ao paradigma complexo

A ciência ocidental tem suas origens na necessidade de se explicar a natureza partindo da menor quantidade de elementos possível. Este pensamento foi representado pela escola de Pitágoras que apresentou estudos como os de Euclides, na área de geometria, de Aristóteles, na gravidade, entre outros. As iniciativas destes teóricos tiveram um declínio na Idade Média, porém, novas descobertas fizeram com que estes estudos fossem retomados durante o Movimento Renascentista (BRAGA; MARTINS, 2007).

Descartes, teórico do Movimento Renascentista, apresenta um método que estabelece regras formais de investigação científica. A proposta de Descartes marca o início da sistematização da pesquisa científica. Diversos teóricos aderiram a este movimento, um deles foi Galileu Galilei que abordou teorias relativas à matemática moderna e à física experimental, servindo de fundamentação para estudos como o de Newton (BRAGA; MARTINS, 2007).

Newton leva a ciência clássica ao seu apogeu utilizando as teorias de Galileu, Descartes e Euclides. Com a união destas teorias Newton foi capaz de abstrair intuitivamente aspectos relevantes do mundo físico, utilizando, para isso, o método de Descartes como guia metodológico de investigação e sistematizando suas descobertas com a metodologia axiomática de Euclides. A utilização dos dois métodos oferece à comunidade científica a ciência natural, a qual provocou profundas alterações na visão de mundo (BRAGA; MARTINS, 2007).

Essas alterações provocadas por Newton, com o sucesso de seus trabalhos, são chamadas por Kuhn (2011) de quebra de paradigma. O autor iniciou sua trajetória acadêmica como físico teórico, interessando-se pelo estudo da história e tendo preocupações de natureza filosófica.

No decorrer de suas investigações, o autor se concentra no progresso da ciência, o qual considera contraditório e marcado por revoluções do pensamento científico. Tais revoluções constituem o processo de transferência de um paradigma a outro, isto é, sempre que ocorre uma crise, nova concepção a respeito de um determinado fenômeno surge (KUHN, 2011).

O pensamento de Kuhn (2011) é fundamentado no paradigma, que constitui um conjunto de regras, suposições teóricas gerais e técnicas para aplicação de leis. Este trata-se

das informações partilhadas pelos membros de uma comunidade cientifica, assim o paradigma orienta e conduz a atividade de grupos de cientistas. Ao sustentar o arcabouço teórico de pesquisas científicas, paradigmas fornecem modelo de problemas e soluções aceitáveis aos cientistas em seus campos de pesquisas.

A revolução do pensamento científico com a transferência de um paradigma a outro implica no surgimento de novas teorias gerando mudanças nas regras que regulam a prática anterior da ciência normal, repercutindo sobre muitos trabalhos científicos já concluídos com sucesso. Um dos desdobramentos da revolução científica é o surgimento de novas correntes, o que resulta em novas visões de mundo e em novas hipóteses. Uma destas correntes é o paradigma da complexidade que, segundo Oliveira (2009) tem suas raízes nas ciências biológicas, na teoria dos sistemas e na cibernética. Essas teorias constituem sistemas complexos em si mesmas, sendo abertas e passíveis de influência (OLIVEIRA, 2009).

Característica do paradigma da complexidade

A teoria da complexidade propõe um percurso investigativo dos sistemas complexos. Sistema é o resultado de um conjunto de componentes que interagem entre si visando alcançar um estado geral ou uma unidade. Os sistemas complexos são constituídos por diferentes elementos que estão em constante interação (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2012). Os sistemas complexos são caracterizados como "organizáveis e adaptativos", não sendo passivos e buscando ativamente se apropriar dos eventos que podem surgir, a fim de se favorecer das experiências vivenciadas.

Os sistemas complexos se modificam constantemente dada sua dinamicidade, assim nas palavras de Larsen-Freeman (2012) a dinamicidade dos sistemas faz com que tudo mude o tempo todo. Os sistemas complexos não são lineares, isto significa que os sistemas são imprevisíveis. A complexidade emerge da não linearidade das relações e interconexões dos componentes do sistema dinâmico. O fato de os sistemas serem imprevisíveis pode fazer com que algo considerado pequeno ou insignificante provoque grandes resultados, de igual modo o oposto pode acontecer, grandes causas podem produzir implicações insignificantes, assim, os sistemas se adaptam e se auto-organizam à medida que recebem *feedback* e recebem energias e matérias externas, haja vista que os sistemas são, também, abertos. Todas estas características permitem que o sistema se modifique e evolua para alcançar seu objetivo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2012).

Braga (2009) afirma que o paradigma da complexidade envolve um sistema com elementos ou agentes que interagem entre si e se adaptam constantemente ao ambiente, buscando este se acomodar a fim de alcançar benefícios positivos que sustentem sua existência. Neste sentido, ao assumir um papel de adaptação, o paradigma da complexidade auxilia no estudo de fatores que buscam compreender os elementos envolvidos no ensino e na aprendizagem de línguas.

A aprendizagem de línguas trata-se de um processo complexo e influenciável por diversos fatores. Tais fatores não podem ser considerados lineares e serem reduzidos a uma causa e um efeito. Aprender uma língua não se trata de uma fórmula, na qual a causa unida ao efeito produzirá um resultado (causa + efeito = resultado). Aprender uma língua abrange diversos agentes que interagem entre si (contexto, ambiente, método, aprendiz, professor, entre outros) se adaptando a cada caso e especificidade do ambiente de ensino, não podendo os resultados ser alcançados por meio de uma fórmula fixa de causa e efeito (VAN LIER, 2004).

Diante da complexidade do processo de aprendizagem, Van Lier (2000; 2004) propõe uma abordagem ecológica para sua melhor compreensão. Uma das premissas desta abordagem é que seu processo de investigação envolve a interrelação e a complexidade dos elementos que se auto-organizam para formar um ambiente.

Martins (2008) assevera que a abordagem ecológica não se trata de uma técnica ou metodologia investigativa, esta constitui um modo de pensar e observar o mundo. Tal abordagem sugere um modo situado e contextualizado de pesquisa, uma vez que examina organismos se relacionando entre si e com o ambiente.

O autor, ao relacionar a aprendizagem de línguas e a abordagem ecológica, utiliza a teoria de Van Lier (1997). A abordagem ecológica da aprendizagem de línguas possui quatro bases teóricas: 1) a semiótica (ciência da comunicação e usos de signos); 2) a ecologia (relação entre organismos e ambiente); 3) a interação como fator influenciador da aprendizagem; e 4) paradigma da complexidade. Tenho interesse pela quarta base teórica relacionada ao paradigma da complexidade, pois, as interações locais entre os agentes do sistema originam padrões de interações ou dinâmicas globais no sistema e são estes padrões e interações que provavelmente estarão relacionados ao investimento dos alunos em sala de aula.

Sala de aula como sistema adaptativo complexo

A sala de aula constitui um espaço interativo no qual ocorre o processo de construção do conhecimento. Diversos pesquisadores (VETROMILLE-CASTRO, 2007; MARTINS, 2008; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; SOUZA, 2011) consideram a sala de aula como um sistema complexo.

Segundo Martins (2008), a sala de aula de línguas pode ser considerada como um sistema complexo, onde as interações em um nível local influenciam o nível global. Esta característica pode ser observada no ISF, onde a aprendizagem em sala de aula é utilizada em intercâmbios internacionais, por exemplo. Isto decorre da influência das condições iniciais nas condições finais visando à adaptação e otimização dos resultados.

Essa influência pode ser compreendida ao se considerar o plano de curso ou cronograma de aulas desenvolvido pelo professor no início do curso. Estes documentos são formulados, em geral, antes que o professor conheça seus alunos. Para a otimização dos resultados o plano de curso inicial (condições iniciais) pode ser adaptado de acordo com as necessidades percebidas pelo professor, o que influenciará nos resultados alcançados (condições finais). Na sala de aula como um sistema adaptativo complexo, temos agentes (aprendizes) que compõem um sistema que se auto-organiza para se adaptar a novos padrões e comportamentos.

Para que a sala de aula seja compreendida como um sistema complexo algumas condições devem ser preenchidas. Martins (2008) discorre sobre estas condições utilizando a teoria proposta por Davis e Simmt (2003). O autor apresenta como condições: diversidade interna, redundância, controle descentralizado, restrições possibilitadoras e interações entre aprendizes. Tais condições são interdependentes, ou seja, cada uma se relaciona para as demais. Estas são resumidas no quadro a seguir partindo das análises realizadas por Martins (2008):

Quadro 1: Condições para a sala de aula ser um sistema complexo.

Condição	**Característica**
Diversidade interna	A sala de aula é composta por indivíduos com características diversas e diferenças individuais. Tais características resultam em contribuições e participações de modo diferente nas atividades de aula.
Redundância	Refere-se à semelhança entre os indivíduos que possibilita a interação entre os agentes e a compensação de falhas dos outros.
Controle descentralizado	O foco da aula não é centralizado nem no professor e nem no aluno. O foco está na aprendizagem, entendida como um fenômeno emergente que é compartilhado, ajustado e reorganizado coletivamente.
Restrições possibilitadoras	As condições estruturais do sistema definem meio termo entre a diversidade e a redundância dos agentes, sendo que estas limitam e restringem as atividades dos

	agentes e, ao mesmo tempo criam novas e ricas possibilidades.
Interações entre agentes	Trata-se da interação entre diversos elementos do sistema, surgindo a partir destas interações uma nova ordem que contribui para a construção do conhecimento.

Fonte: Martins (2008).

Considerando a abordagem ecológica da aprendizagem de línguas e as condições para a sala de aula ser um sistema complexo é possível verificar que as interações em sala de aula em um nível local levam ao surgimento de propriedades emergentes em um nível global (BRAGA; MARTINS, 2007).

Em um ambiente de sala de aula os agentes que preenchem este ambiente interagem entre si e se adaptam uns aos outros e ao meio. Esta interação decorre da sensibilidade ao *feedback* às condições iniciais e busca a acomodação mútua e a otimização dos resultados. Essas interações e adequações possibilitam que os agentes de um sistema se auto-organizem e faz com que surjam novos padrões e comportamentos (BRAGA; MARTINS, 2007).

Considerando as peculiaridades e características dos sistemas complexos, ao se falar em aprendizagem de uma língua adicional situada em sala de aula, é mister ressaltar que o aprendiz é caracterizado como complexo sendo ele detentor de uma identidade dinâmica e mutável. Considerando a rede complexa que envolve o ensino e aprendizagem de uma língua, a identidade e os interesses do aprendiz devem ser considerados sob a ótica de construtos mais adequados a essa natureza complexa. Para esta discussão, na seção 2.2 apresento aporte teórico sobre a teoria do investimento.

Teoria do investimento

A noção de investimento de Norton pressupõe o esclarecimento dos conceitos de língua/linguagem e identidade social. Utilizar a linguagem implica em agir sobre o mundo social, o que remete a uma visão performativa de língua. Isto significa que falar sugere em agir sobre o mundo, desempenhar ações e não simplesmente expressar realidades (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 201).

Segundo Weedon (apud MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011) a língua é o local onde ocorrem formas possíveis e reais de organização social e suas prováveis consequências políticas e sociais são deliberadas e contestadas. A língua é o lugar onde ocorre nossa compreensão de nós mesmos e a construção de nossa subjetividade. Esta é a razão pela qual língua/linguagem e identidade estão intimamente relacionadas. Utilizando a linguagem construímos nossa identidade (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011).

Ao se considerar a língua como instrumento de expressão da essência de uma pessoa, suas categorias fixas (mulher, homem, aprendiz, professora...) "suprimem a realidade de construção social e histórica que operam e dão uma aparência de totalidade encerrada e jamais aberta a contestações" (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011, p. 100).

Segundo Norton (1995 apud MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011) o aprendiz de línguas possui uma identidade social complexa, construída por meio de estruturas sociais desiguais, reproduzidas nas interações sociais cotidianas. A língua proporciona ao indivíduo uma compreensão de si mesmo, possibilitando a este acesso ou não acesso a redes sociais que dão aos aprendizes a oportunidade de falar.

Considerando esses conceitos sobre língua/linguagem e identidade, o conceito de investimento ganha destaque. Teoricamente, a noção de investimento se inspira em Bourdieu (1977) e considera a relação social e historicamente construída dos aprendizes com a língua alvo e seus desejos ambivalentes de aprender e praticá-la. O investimento do aprendiz em uma língua significa reunir recursos materiais e simbólicos, que irão aumentar seu capital cultural. Assim, nas palavras de Mastrella-de-Andrade e Norton (2011, p. 98-99),

> contrariamente às noções de motivação instrumental ou integrativa ou teorias do eu que envolvem aspectos internos e externos ao aprendiz e que geralmente concebem o aprendiz como tendo uma unidade fixa e unitária, o construto investimento estabelece que o aprendiz de línguas possui uma identidade complexa, que muda ao longo do tempo e do espaço , e que é construída na interação social a partir das relações desiguais de poder que constituem as interações. (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011, p. 101).

Ao se considerar o aprendiz como possuidor de uma identidade complexa e dinâmica Mastrella-de-Andrade e Norton (2011) indagam quais mudanças o investimento pode provocar na compreensão da motivação na aprendizagem de língua adicional. A motivação se insere no campo de aquisição de segunda língua como um construto em grande parte psicológico, como ocorre com as teorias de Dornyei (2001). Segundo Norton (2000), a motivação deve ser compreendida de uma perspectiva sociológica, que visa estabelecer relações entre o desejo do aprendiz, seu comprometimento em aprender uma língua e sua identidade móvel e flutuante, construída na e pela linguagem (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011, p. 101).

Nesse sentido, estudos realizados por Norton[5] (1995) possuem caráter seminal. A pesquisa da autora parte de seus estudos sobre a teoria social e aborda discussões sobre o *status* do indivíduo no processo de aquisição de uma segunda língua. O aprendiz, sob a ótica da concepção pós-estruturalista, possui identidade múltipla e dinâmica, demonstrando sua natureza complexa.

O conceito de investimento está baseado na noção de identidade social, constituída na e pela linguagem, nas práticas sociais de uso da língua. Com essa noção de identidade social, de acordo com a teoria de Norton, é possível compreender o sujeito aprendiz integrado a seu contexto social, uma vez que este é considerado como parte integrante de seu contexto social e que as interações sociais são regidas por relações desiguais de poder entre os falantes. Essa perspectiva condiz com a abordagem ecológica de Van Lier (2000, 2004) já que defende a interrelação de elementos e a complexidade dos elementos que se auto-organizam para formar um ambiente.

Assim, a noção de investimento busca compreender o engajamento do aluno para aprender uma determinada língua. Com essa teoria perguntas como "até que ponto esse aluno está motivado para aprender uma língua estrangeira?" é substituída a perguntas como "qual o investimento desse aluno nas práticas da língua-alvo dessa sala de aula ou comunidade?" (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011, p. 102).

As questões propostas por Mastrella-de-Andrade e Norton (2011) demonstram que um aprendiz pode estar motivado e ainda assim ter um investimento baixo nas práticas de interação na língua alvo de sua sala de aula ou na comunidade em que está inserido. Isto significa que, mesmo que os aprendizes se interessem em desenvolver sua competência linguístico-comunicativa, eles podem se recusar a participar de práticas interativas na língua alvo. Esta recusa pode ter como razões o fato de que a prática da sala de aula é, muitas vezes, elitista, preconceituosa etc.

Diante deste contexto, os aprendizes poderiam ser categorizados como desmotivados e com chances remotas de aprendizagem. A partir da perspectiva de investimento de Norton, esta compreensão é redirecionada para o fato de que os próprios aprendizes resistem a práticas que marcam suas identidades de modo negativo. Diante deste contexto, aprendizes podem ou não investir em momentos e contextos diferentes do processo de aprendizagem, em função das relações de força e de poder que instauram as práticas no contexto de uso da língua alvo (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011).

---

[5] Os textos citados neste estudo como de autoria de Norton Peirce ou de Norton são publicações da pesquisadora Bonny Norton da Unversidade de British Columbia, Canadá.

O desejo dos alunos em desenvolver sua competência na língua adicional é parte essencial no processo de aprendizagem. Após a análise das autoras é possível perceber que nem sempre o desejo de aprender e o aparente empenho dos aprendizes em aprender são coerentes (ex. engajamento em interações com outros falantes na língua alvo). As relações desiguais de poder que constituem as interações sociais influenciam os aprendizes a investir ou não nas práticas de uso da língua sendo resistentes às práticas que poderão expô-los e ou marcá-los como menos competentes ou com identidades negativamente marcadas no grupo social.

O desejo do aprendiz de fazer parte de um grupo social ou comunidade, de conquistar bens utilizando o domínio da língua alvo não pode ser considerada a fonte direta para o desenvolvimento da aprendizagem, é necessário considerar que o desejo e a motivação para a aprendizagem envolvem relações de poder que influenciam o investimento que os aprendizes fazem na aprendizagem e na comunidade em que querem se inserir.

Investimento e desejo se relacionam com a identidade. Se os aprendizes investem na aprendizagem de uma língua estrangeira, estes investem, também, em suas identidades; assim o desejo de aprender uma língua pode ser considerado como o desejo pela identidade, de prestígio e de poder, que o domínio de uma LE pode constituir (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011).

Nas seções seguintes, exponho a metodologia que utilizarei e as considerações parciais desta pesquisa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui natureza qualitativa, pois visa compreender certos fenômenos de acordo com a perspectiva dos alunos participantes. Segundo Richardson (2012), a pesquisa qualitativa objetiva buscar e compreender de forma detalhada o significado de fenômenos, sendo possível, por meio desta, identificar os aspectos subjetivos dos fenômenos e as motivações não explícitas de comportamentos. Ao utilizar a pesquisa qualitativa objetivo compreender as singularidades e particularidades dos comportamentos, fenômenos e situações, alvo desta pesquisa.

A pesquisa se enquadra, ainda, na orientação etnográfica, a qual, segundo Wielewicki (2001) possui uma conceituação bastante vaga nos dicionários, podendo ser resumida como estudo da sociedade e de sua cultura. Ressalto que o conceito doutrinário não é pacificado, porém alguns pontos comuns entre as classificações de diversos autores podem ser observadas. A etnografia tem sua origem na Antropologia e seu objetivo é descrever entendimentos e conhecimentos específicos sobre participantes e seu comportamento em um contexto específico. Nesta pesquisa irei investigar o contexto do Programa Inglês Sem Fronteiras inserido em uma Instituição e Ensino Superior Pública na região do Triângulo Mineiro. Escolhi este contexto por ter contato com o programa e seus agentes.

A coleta de dados acontecerá por meio de para entrevistas semiestruturadas e ou relatos de experiência, além de notas de campo.

A entrevista, segundo Severino (2007), objetiva coletar informações sobre determinado tema, por meio de participantes da pesquisa a serem entrevistados. Neste meio de coleta de informação haverá a interação entre o pesquisador e entrevistado, visando o primeiro identificar o que os sujeitos participantes pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. O autor classifica a entrevista como: 1) não diretiva: o entrevistado possui liberdade para falar o que deseja; 2) entrevista estruturada: são preparadas previamente questões que obedecerão a um plano sistemático e com questões diretivas. Nesta pesquisa, a entrevista com os discentes será previamente estruturada.

Os relatos de experiência serão coletados por meio de ferramentas on-line, como o *Google docs.* A intenção é investigar quais são os investimentos realizados pelos aprendizes

em contextos diversos de aprendizagem, com foco principal nos momentos em que são utilizados recursos tecnológicos.

Os procedimentos de análise de dados seguirão a proposta de Dornyei (2011) que apresenta uma abordagem do sistema qualitativo chamada pelo autor de *'retrodictive qualitative modelling',* a qual inverte o sentido que a pesquisa costumeiramente segue iniciando a análise de dados com os resultados da pesquisa e posteriormente realizando um rastreamento na pesquisa como um todo para averiguar o porquê de um resultado e não de outro. Esta abordagem parte da reflexão de Larsen-Freeman e Cameron (2008ª) sobre sistemas adaptativos complexos afirmando que o comportamento destes não são completamente aleatórios, mas também não são previsíveis. Partindo deste princípio, Dornyei (2011) apresenta estratégias para a investigação de sistemas adaptativos complexos. A estratégia que será adotada nesta pesquisa será o "foco na identificação e análise de padrões dinâmicos de resultados típicos" que se refere à capacidade de auto-organização do sistema visando ampliar a natureza ordenada do comportamento do sistema, reconhecendo padrões repetitivos nos resultados das análises, isto significa que o sistema passa por um processo de auto-organização que permite a identificação de padrões que se repetem nas análises.

Assim, inicialmente, coletarei relatos de experiência. Com a análise desses relatos pretendo contrastar as opiniões dos alunos participantes averiguando se o investimento realizado pelos aprendizes e os objetivos dos cursos e programas propostos se coadunam, fazendo com que o desenvolvimento do conhecimento na língua alvo corresponda às expectativas de aprendizes e professores.

A sistematização dos dados após a coleta e organização do *corpus* de minha pesquisa será realizada utilizando o programa *WordSmith Tools* que se trata de um programa de análise lexical que explora corpora de dados linguísticos autênticos. O programa disponibiliza recursos que possibilitam a análise de aspectos da linguagem como componentes lexicais, a temática dos textos que compõem o *corpora*, identificação de gêneros discursivos, entre outros. Como já trabalhei com o programa durante minha graduação, conheço suas ferramentas e terei facilidade em prosseguir com minha análise de dados.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao alcançar os objetivos propostos neste projeto e responder à pergunta de investigação pretende-se, com esta pesquisa versar sobre a identificação do nível de contribuição do uso de tecnologias digitais para o aprendizado de Língua Inglesa e a verificação da visão do aprendiz sobre o uso de tecnologia processo de aprendizagem.

Por meio desta pesquisa poderá ser possível compreender o tratamento dado ao ensino de línguas e sua relação com tecnologias digitais, bem como possibilita a averiguação do investimento realizado pelos aprendizes em cursos de Inglês ministrados, a priori, a distância por meio de recursos tecnológicos, e, posteriormente, continuados no módulo presencial considerando que a importância dos resultados reside na necessidade dos aprendizes alcançarem o aprendizado de forma eficaz e crítica, alcançando, assim seus objetivos.

REFERÊNCIAS

BRAGA, J. C. F. **Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade.** 2007. Tese (Doutorado) – FALE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

_____; MARTINS, A. C. S. **Caos, complexidade e Lingüística Aplicada**: diálogos transdisciplinares. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982007000200010>. Acesso em: 26 set. 2014.

CAPES; CNPQ. **Ciência sem fronteiras**: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Ciencia-sem-Fronteiras_DocumentoCom pleto_julho2011.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

DAVIS, B.; SIMMT, E. Understanding learning systems: mathematics education and complexity science. Journal for Research in Mathematics Education, v. 34, p. 137-177, 2003. In: MARTINS, A. C. S. **A emergência de eventos complexos em aulas *on-line* e face-a-face:** uma abordagem ecológica. 2008. 189f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2011. 260p.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008. 287p.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2011. p. 89-113.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Inglês sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>. Acesso em: 01 out. 2014.

NORTON PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, 1995, p. 9-31. Disponível em: <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%201995%20p.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

OLIVEIRA, R. A. Complexidade: conceito, origens, afiliações e evoluções. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos**. Belo Horizonte: Pontes, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. A. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/identity.pdf>. Acesso em: 7 out. 2013.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 11. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf>. Acesso em: 14 set. 2013.

RESENDE, L. A. S. Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do Caos e dos sistemas complexos. 2009. 305f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SOUZA, V. V. S. Ambiente virtual de aprendizagem e diário de bordo: sistemas adaptativos complexos. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos**: lingua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2011.

_____. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem:** Uma textografia à luz do paradigma da Complexidade. 2011. 256f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VAN LIER, L. **The semiotics and ecology of language learning: perception, voice, identity and democracy**. Disponível em: <http://www.ub.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2004/Nr_3/vanLier.pdf >. Acesso em: 9 jun. 2014.

VAN LIER, L. **From input to affordance - social-interactive learning from an ecological perspective.** Disponível em: < http://eslenglishclassroom.com/Art-03.pdf >. Acesso em: 9 jun. 2014.

WALDROP, M. **Complexity:** the emerging science at the edge of order and chaos. New York: Simon and Schuster, 1992. In: SOUZA, V. V. S. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem:** Uma textografia à luz do paradigma da Complexidade. 2011. 256f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

WIELEWICKI, V. H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_etnografica.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

RESISTÊNCIA E MUDANÇA NA PRÁXIS COLABORATIVA DO PIBID

Adriana Grade FIORI-SOUZA
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina[1]

RESUMO: Este trabalho apresenta considerações preliminares sobre a pesquisa de doutorado em andamento quanto às contradições evidenciadas nos espaços de formação constituídos pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). De modo particular, são investigados os textos articulados no âmbito da práxis colaborativa adotada no subprojeto de Letras-inglês da Universidade Estadual de Londrina, ao longo de 2012. A partir dos referenciais teóricos da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 2008, 2011) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003), buscou-se identificar e analisar as manifestações de contradições nas práticas sociais vivenciadas pelo grupo de professores envolvidos (seis professoras novatas, um professor colaborador e uma professora formadora). Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio de grupos de estudo realizados semanalmente, e de diários reflexivos redigidos individualmente. Essas atividades remetem à experiência de ensino colaborativo de inglês para quatro turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública em Londrina, e são aqui entendidas como potencializadoras de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987, 1999a). Neste trabalho, analiso um grupo de estudo realizado em 06/03 e quatro diários reflexivos referentes ao mesmo. A análise inicial indica que as manifestações expressas de contradições, identificadas como dilemas, conflitos, conflitos críticos e situações-limite (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010, 2011), possibilitam investigar os movimentos de resistência e/ou mudança e os embates nas relações de poder como elementos promotores de (re)constituição identitária e desenvolvimento profissional na formação inicial e continuada de professores.
PALAVRAS-CHAVE: manifestações de contradições; práxis colaborativa; PIBID.

ABSTRACT: This paper presents preliminary findings of ongoing doctoral research about the contradictions brought to light in the context of teacher education enacted within an Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID). In particular, we investigate both written and oral texts articulated within the collaborative practice adopted by an English Language project developed at State University of Londrina, throughout the year 2012. Based on the theoretical frameworks of Activity Theory (ENGESTRÖM, 2008, 2011) and Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003), we aimed to identify and analyze the manifestations of contradictions in the social practices experienced by the team of teachers involved (six novice teachers, one cooperating teacher and one teacher educator). Data were collected by means of audio recordings of study groups held weekly and reflective journals written individually. These activities relate to the experience of collaborative English teaching implemented with four third-year high school classes at a public school in Londrina, and are considered to lead to expansive learning (ENGESTRÖM, 1987, 1999a). In this paper, we analyse a study group carried out on March 06, as well as four reflective journals related to it. Initial analysis indicates that the stated manifestations of contradictions, identified as dilemmas, conflicts, critical conflicts and double-binds (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010, 2011), allow for an investigation of movements of resistance and/or change and clashes of power relations as trigger elements for identity (re)constitution and professional development in initial and in service teacher education.
KEYWORDS: manifestations of contradictions; collaborative praxis; PIBID.

[1] Trabalho originado de tese de doutorado em andamento sob orientação da Profa. Dra. Elaine Mateus.

INTRODUÇÃO

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011a) afirma que um dos principais saberes para aqueles envolvidos com o ensino-aprendizagem é a convicção de que é possível transformar. A práxis defendida pelo autor – a reflexão e ação sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo – pressupõe o entendimento de que as transformações são movimentos sociais e o ensino-aprendizagem é um processo de forjar identidades, constituir-se, em um constante *devir* (ROTH et al., 1999).

Essa visão de transformação é fundamental na perspectiva sócio-histórico-cultural (SHC), pois é "através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, [que] os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (FREIRE, 2011b, p. 128). Na área de formação de professores, o paradigma SHC possibilita entender os sujeitos como capazes de realizar mudanças constantes em seus contextos, comunidades ou até mesmo na sociedade como um todo (LIBERALI, 2010).

Nesse sentido, cabe a nós, professores, perguntarmo-nos: o que estamos fazendo para promover aprendizado? Será que estamos meramente reproduzindo modelos já existentes, sem levar em conta a realidade em que estamos inseridos? Estamos estabelecendo uma relação dialógica no contexto de ensino-aprendizagem ou adotando posturas monologizantes? Esses questionamentos levaram-me a repensar minhas ações enquanto formadora de professores e a aceitar o desafio de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O Programa caracteriza-se como uma política pública de fomento à formação de professores que visa a promover a parceria universidade-escolas, aproximando esses dois contextos em prol de um trabalho colaborativo que articule teoria e prática na formação docente inicial e continuada – objeto de estudo de vários pesquisadores no panorama atual (MATEUS, 2007, 2009, 2011; MATEUS et al., 2009; TELLES, 2009, entre outros).

Seus objetivos gerais são, de acordo com a Portaria 260 (CAPES, 2010, p. 3):

> incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

No período de julho/2011 a dez/2012, coordenei um subprojeto de Letras-inglês do PIBID (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2011), com o propósito de realizar uma experiência de formação colaborativa de professores e, desta forma, buscar "romper com as práticas individualistas e com as propostas monologizantes da formação dita profissional" (MATEUS et al., 2011, p. 377). Durante esse período, busquei investigar como se caracterizavam e se transformavam os espaços de formação constituídos no interior do referido subprojeto.

OBJETIVOS

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a relação entre os textos articulados no âmbito da práxis colaborativa[2] adotada no subprojeto de Letras-inglês (PIBID/UEL), no período de fevereiro a dezembro de 2012, com foco nas contradições evidenciadas nas práticas sociais vivenciadas, em que o grupo de professores envolvidos (seis professoras novatas, um professor colaborador e uma professora formadora) tenta se reconhecer, ter voz e ocupar papéis e espaços no sistema de atividade de aprendizagem de professores de inglês.

Neste trabalho em particular foram analisadas as manifestações discursivas de contradições identificadas no 2º grupo de estudo realizado no início do ano letivo de 2012. As perguntas que nortearam a investigação foram:

a) Quais são as manifestações discursivas de contradições evidenciadas?
b) Quais são os desdobramentos dessas manifestações?
c) Há deliberações/ momentos de crescimento?

METODOLOGIA

O estudo insere-se em um paradigma crítico-intervencionista e tem como metodologia de pesquisa a práxis do método, a qual se baseia nos princípios do materialismo histórico-dialético. Na concepção de Marx e Vygotsky, o método é "algo a ser praticado – não aplicado. Não é um meio para um fim, nem um instrumento para obter resultado" (NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2002, p. 46-47). Nas palavras de Vygotsky (1978/1998, p. 65), é "simultaneamente pré-requisito e produto".

Dois conceitos são fundamentais na práxis do método, a saber: instrumento-para-resultado e instrumento-e-resultado. No primeiro, o instrumento é identificado e reconhecido como necessário ou pertinente para a obtenção de um determinado resultado/produto, em um sentido pré-determinado. Já no segundo, instrumento e resultado são definidos por meio da atividade produtiva que os caracteriza. Nesse sentido, "são inseparáveis dos resultados pelo fato de que seu caráter essencial (seu aspecto definidor) é a atividade de seu desenvolvimento, em vez de sua função" (NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2002, p. 52). Sua função, portanto, não pode ser separada da atividade, visto que os mesmos só podem ser definidos no e pelo processo de sua produção.

Considero as atividades desenvolvidas no interior do PIBID como o próprio instrumento-e-resultado da pesquisa, as quais refletem a práxis colaborativa adotada.

CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

As principais metas do subprojeto de Letras-inglês da PIBID/UEL são:

> permitir a alunos do curso de Letras-inglês tomar contato, observar e refletir coletivamente sobre as características do ensino de inglês em escolas públicas; desenvolver projetos em grupos envolvendo alunos das séries iniciais e finais do curso de Letras, de modo a documentar etnograficamente as práticas escolares com relação ao ensino de inglês; propor inovação metodológica e monitorar seus resultados; contribuir para a renovação curricular da própria licenciatura à medida que os discentes poderão trazer subsídios de sua vivência na escola pública para o currículo de formação de professores na universidade; permitir ao professor colaborador[3]

[2] O conceito de práxis colaborativa será definido mais adiante, na seção intitulada *Desenvolvimento*.

[3] Optou-se aqui por designar o professor da escola como *colaborador*, por corroborarmos a crença de que o conceito de 'supervisor' mantém presente a relação hierárquica deste com os alunos da graduação (normalmente referidos como 'estagiários') (MATEUS et al., 2011, p. 374).

> envolver-se mais diretamente na formação de novos profissionais e conhecer mais profundamente seus alunos e a escola onde atua. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2011, p. 2)

Para consecução dessas metas, o grupo formado por seis professoras-novatas[4], um professor colaborador atuando em uma escola pública localizada na cidade de Londrina, e uma professora formadora do curso de Letras-inglês da Universidade Estadual de Londrina desenvolveu diversas ações no período entre julho/2011 e dezembro/2012, dentre as quais se destacam as reuniões semanais do grupo, para leitura e discussão de aspectos teórico-práticos relativos à práxis colaborativa adotada, bem como os diários reflexivos redigidos logo após cada um desses encontros – nos quais os participantes foram instruídos a relatar suas reflexões, *insights*, dúvidas e questionamentos sobre os assuntos abordados em cada reunião.

É importante ressaltar que o 2º semestre de 2011 foi dedicado à observação das aulas ministradas pelo professor colaborador no Colégio de Aplicação/UEL, com redação de relatórios e posterior discussão dos mesmos nos grupos de estudo. A partir de fevereiro de 2012, as professoras novatas passaram a lecionar a disciplina de língua inglesa no 3º ano do Ensino Médio no referido colégio, em parceria com o professor colaborador e a professora formadora.

Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos: um grupo de estudo realizado em 06/03/2012, gravado em áudio e transcrito, e quatro diários reflexivos redigidos pelos participantes logo após o referido grupo, os quais foram enviados para o email coletivo do subprojeto e lidos por todos os membros.

DESENVOLVIMENTO

Na práxis colaborativa, uma comunidade de professores[5] aprendizes compartilha a atividade de ensinar e aprender, realizando várias ações e desempenhando diversos papéis – em geral, estimulados por motivações diversas. Tais características resultam em uma prática que é, simultaneamente, ensino, aprendizagem e pesquisa (MATEUS, 2009, 2011).

Magalhães e Fidalgo (2010) ressaltam que a colaboração é um processo compartilhado de avaliação e reorganização de práticas mediadas pela linguagem, em atividades que envolvem todos os membros de uma discussão. Nesses espaços, cada um dos participantes tem a chance de se expressar, questionar os sentidos atribuídos a conceitos teóricos, esclarecer dúvidas, lançar mão de exemplos de situações concretas para explicar ideias ou relacionar teoria e prática. Isso pressupõe arriscar-se, expor-se, criticar e ser criticado, rever conceitos e crenças, reconsiderar perspectivas – entendendo tais desafios como ferramentas para o crescimento do grupo.

Tais experiências, em geral, envolvem situações de tensão e conflito. Para Freire (2011b), são as situações-limite que propiciam as transformações. Mateus (2011, p. 190), a esse respeito, enfatiza que "as relações dialógicas só existem como relações, ao mesmo tempo, de convergência-e-divergência, harmonia-e-tensão, encontro-e-embate, aceitação-e-rejeição, adesão-e-recusa".

---

[4] Inicialmente, foram admitidos onze alunos da graduação (aqui identificados como professores novatos) no subprojeto de Letras-inglês, os quais foram inseridos em grupos atuando em duas escolas públicas na cidade de Londrina (Colégio Aplicação/UEL e Escola Gabriel Martins). Para efeito desta investigação, porém, foram consideradas apenas as contribuições das professoras novatas atuando no Colégio Aplicação/UEL, ao longo de todo o ano letivo de 2012.

[5] O termo *professor* é aqui empregado para designar tanto aqueles que atuam na universidade (professor formador), quanto aqueles envolvidos com a educação básica (professor colaborador) ou ainda em formação inicial, cursando uma licenciatura ou recém-formados (professor novato).

A teoria que respalda a proposta da identificação, categorização e análise dos conflitos inerentes à práxis colaborativa está ancorada na tradição dialética da TASHC (Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural).

Desde a década de 1970, Engeström implementou uma forma da TASHC que se baseia no trabalho desenvolvido por Vygotsky e Le'ontev, ampliando a representação triangular original da atividade mediada por meio do acréscimo dos elementos *comunidade, regras* e *divisão de trabalho* àqueles identificados na primeira geração (*sujeitos, objetos e artefatos mediadores*). Todos esses elementos, em interação, representam a natureza coletiva da atividade e constituem um *sistema de atividade* (EDWARDS, 2010).

O autor considera a atividade coletiva, voltada para um objeto, como a unidade de análise da TASHC e entende as instabilidades, tensões internas e contradições como as molas propulsoras de transformação e desenvolvimento na prática profissional (ENGESTRÖM, 2011).

Engeström (1999a) é responsável pela terceira geração da TASHC, a qual focaliza os sistemas de atividade em suas relações de rede. Uma vez que tais sistemas tomam forma e transformam-se ao longo do tempo, suas limitações e potencialidades somente podem ser avaliados levando-se em conta a sua própria história, a qual deve incluir tanto a história local da atividade e seus objetos, como a história das teorias e artefatos que moldaram a atividade profissional (EDWARDS, 2010, p. 159).

O autor (ENGESTRÖM, 1987; 1999a) elaborou também a conceito de *aprendizagem expansiva*, como uma aplicação da teoria da atividade, para expandir o significado de transformação inicialmente proposto por Vygotsky (1978/1998) na discussão sobre ZPD (zona de desenvolvimento proximal). O conceito foi redefinido como um processo que se move não apenas verticalmente – do social para o individual, do externo para o interno, do par mais experiente para o menos experiente – mas também em movimentos horizontais de participação e engajamento ativo.

Mateus (2007, p. 674), acerca do conceito de aprendizagem expansiva, pondera que o mesmo permite vislumbrar um "construto de análise histórica dos sistemas de atividade humana, isto é, um referencial em que os ciclos de (re)produção humana se dão no processo de formação, confrontação e resolução das contradições nas atividades".

A fim de investigar as contradições de um sistema de atividade local de aprendizagem de professores de inglês, busquei, em pesquisas já realizadas, uma definição de contradição para respaldar este estudo.

Para Engeström e Sannino (2011), contradições são fenômenos sistêmicos, emergentes historicamente, aos quais não é possível ter acesso direto. Por essa razão, tais fenômenos devem ser investigados a partir de suas *manifestações*, entendidas aqui como as verbalizações de contradições.

As manifestações discursivas de contradições são inerentes à organização da vida diária de modo geral, bem como às tentativas de mudança e intervenções, de modo particular. Elas são expressas e expandidas em sequências de turnos e de ação discursiva, com o auxílio de atores que tentam significá-las, ponderá-las e transformar ou solucionar suas contradições (ENGESTRÖM, 1999b).

Em sua investigação, os autores (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011, p. 375) apresentam uma metodologia para a identificação, categorização e análise de diferentes tipos de manifestação discursiva de contradições. Essa metodologia foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de intervenção caracterizada como laboratório de mudança (*change laboratory intervention*), a qual teve a duração de oito sessões. A análise do corpus resultou na categorização de quatro tipos de manifestações discursivas, a saber: dilema, conflito, conflito crítico e situação-limite[6]. Pistas linguísticas específicas foram usadas na identificação inicial

[6] O termo usado originalmente por Engeström e Sannino (2011) é "*double bind*", que aqui optei por traduzir como "situação-limite", com base em Freire (2011b).

desses quatro tipos de manifestação. Os conflitos críticos e as situações-limite foram considerados lentes particularmente eficazes das contradições sistêmicas.

As características principais dos quatro tipos de manifestações discursivas de contradições estão resumidas a seguir. Os autores observam que essa categorização não tem a pretensão de ser completa ou definitiva, e enfatizam a necessidade de outras testagens empíricas, a fim de originar categorias alternativas/novas ou mais refinadas e, consequentemente, contribuir para maior rigor teórico e conceitual nos estudos que abordam a noção de contradições.

Vale ressaltar que o uso de tais categorias, neste trabalho, foi apenas uma tentativa inicial de sistematização dos dados de minha pesquisa de doutorado; contudo, conforme o *corpus* for sendo analisado, espero identificar novas categorias que venham ampliar o escopo desta proposta metodológica e lançar novas luzes nos estudos sobre as contradições e as relações de poder na práxis colaborativa de aprendizagem de professores.

Quadro: Tipos de Manifestações Discursivas de Contradições.

Manifestação	**Características**	**Pistas linguísticas**
Situação-limite	Enfrentar alternativas/opções urgentes mas igualmente inaceitáveis no sistema de atividade. ⇒ *Resolução*: buscar transformação prática (ir além das palavras)	"Nós", "Nosso", "Devemos", "Temos que/ Precisamos"; perguntas retóricas exaltadas; expressões de impotência ⇒ "Vamos fazer isso"; "Vamos conseguir"
Conflito Crítico	Enfrentar motivos contraditórios na interação social; sentimentos de abuso/violação (pessoa como vítima) ou culpa. ⇒ *Resolução*: encontrar novo sentido pessoal e negociar um novo significado	Relatos pessoais, emotivos e com conotação moral; estrutura de narrativa, metáforas fortes ⇒ "Agora percebo que..."
Conflito	Discutir/brigar, criticar. ⇒ *Resolução*: buscar consenso/meio-termo, submeter-se à autoridade ou maioria	"Não"; "Eu discordo"; "Isso não é verdade" ⇒ "Sim"; "Isso eu posso/consigo aceitar"
Dilema	Expressar avaliações incompatíveis. ⇒*Resolução*: negar, reformular	"Por um lado" ... "por outro lado"; "Sim, mas.." ⇒ "Eu não quis dizer isso", "na verdade eu disse que..."

Passo, em seguida, a ilustrar a categorização acima nos dados coletados junto ao subprojeto de Letras-inglês do PIBID/UEL que coordenei no período de julho/2011 a dezembro/2012.

Vale ressaltar que, durante todo o 2º semestre de 2011, o grupo formado pela professora formadora, um professor colaborador e cinco professoras novatas[7] observou aulas no Colégio Aplicação/UEL, realizou uma Oficina de língua inglesa durante a Semana Cultural no Colégio, bem como leu e discutiu referencial teórico para embasar o ensino colaborativo que passou a desenvolver em 2012, com 04 turmas do 3º ano do Ensino Médio.

O excerto apresentado a seguir refere-se ao 2º grupo de estudos realizado no início do ano letivo de 2012, em 06/03, com duração total de 2 horas e 58 minutos de gravação em áudio, e corresponde a um trecho de aproximadamente cinco minutos, depois de transcorridos trinta minutos do início da reunião.

Na transcrição, foram empregados os símbolos [...] e [?] para indicar, respectivamente, *supressão de informação* (em razão da extensão dos dados transcritos) e *trecho inaudível*.

[7] O grupo participante do subprojeto de Letras-inglês vinculado ao Colégio Aplicação/UEL só passou a contar com 06 professoras novatas a partir de 13/03/14.

Foram também fornecidas informações entre chaves, para prestar esclarecimentos ao leitor em relação a palavras/expressões truncadas.

As pistas linguísticas, com base no quadro metodológico proposto por Engeström e Sannino (2011), foram destacadas em negrito.

Os participantes foram identificados conforme as iniciais abaixo, a fim de preservar o seu anonimato:

PF: Professora Formadora
PC: Professor Colaborador
PN: Professora Novata (PN1 a PN5)

É importante observar também que, neste grupo de estudo em particular, os participantes já estavam bastante tensos em razão de um episódio ocorrido no dia anterior, nas dependências do Aplicação, envolvendo PF, PN3 e PN5. O conflito se deveu ao fato de PF não querer permanecer no Colégio, ao término das aulas, para esclarecer algumas dúvidas acerca da elaboração dos planos de aula, conforme havia sido solicitado por PN5. Ao invés disso, PF propôs que o assunto fosse abordado na reunião semanal do grupo (que seria realizada no dia seguinte), sendo referendada por PN3.

No referido grupo de estudos, realizado em 06/03, todos os membros estavam presentes; porém, tanto o professor colaborador quanto as professoras novatas identificadas como PN1 e PN2 permaneceram em silêncio no trecho apresentado a seguir.

A discussão desencadeia-se com o fato de PN3 ter sido escolhida para escanear alguns textos e levá-los no dia seguinte para PC, muito embora PN4 tivesse se voluntariado para fazer o mesmo.

A título de esclarecimento, destaco que o Colégio Aplicação está situado na região central de Londrina. Diferentemente das demais professoras novatas, tanto PN1 quanto PN3 residiam nas proximidades do colégio durante o período em que se deu a coleta dos dados para esta pesquisa.

> **PN5**: [...] o ano passado eu trabalhei demais. Não só na academia, nos projetos que eu estou envolvida, mas também no meu trabalho profissional, tive uma série de situações familiares, que eu tentei, da melhor forma que eu pude, **não** trazer pro grupo. Porque aí também **não** dá. Tudo bem, você tá doente, etc, né. Aconteceu aquele problema com a (PN1), **a gente** chorou, foi muito bom, né? Deu uma desafogada, ela desafogou a dela e eu desafoguei a minha, muito naquele momento, **mas** assim, sabe? **A gente** é humano. E tem determinadas coisas que vão acontecendo e que o grupo não vê, e que uma pessoa tá vendo e ela vai se sentindo... eu não me sinto só prejudicada, eu estou vendo pessoas serem minimizadas e, assim... e o grupo talvez **não** esteja. Então **não** é que a minha visão é a certa...
> **PF**: Como assim, sendo minimizadas?
> **PN5**: É, por exemplo, quando dá uma opinião, a do outro prevalece, quando dá uma sugestão, o outro...
> [...]
> **PF**: A do outro prevalece, você tá querendo dizer que sou eu que prevaleço?
> [...]
> **PN5**: Por exemplo, agora há pouco ela deu a sugestão de 'Olha, eu posso fazer, escanear', não sei o quê, né. 'Ah, **não**, a (PN3) faz'. Tá, a (PN3) tá com a maior boa vontade...
> **PF**: **Mas** você viu o porquê, acho que até a (PN4) ... você entendeu ou você achou ruim?
> **PN4**: Eu entendi. Na verdade, eu pensei... tipo assim: 'as duas estão se disponibilizando', **mas** eu pensei que se ela for encontrar a (PN1), fica mais prático pra ela. **Não**, eu **não** deixei de pensar que... Na verdade eu pensei que seria melhor devolver logo pro (PC) e **não** falar assim: '**Não**, peraí...'
> **PN5**: **Mas** o (PC) **não** tinha problema. Ele **não** tem problema **nenhum** com isso. Você tá entendendo? São detalhes, **mas** assim, eu vejo...
> **PF**: É, **mas** aí é como você tá dizendo, (PN5), você me desculpe, são detalhes, que não [?] e que você, você tá passando por um filtro, na minha opinião, talvez muito emocional...
> [...]
> **PN4**: **Mas** eu entendo o que a (PN5) fala, [por]que **não** é só ela que já me passou essa impressão de... falando sobre... com todo respeito. Eu **não** quero ficar gerando polêmica. **Mas** de falar que talvez a (PN3)

> ou a (PN1) falam alguma coisa e acaba sendo meio imposto pelo grupo. Inclusive... várias pessoas já... várias pessoas **não**, **mas** mais de uma pessoa já me comentou alguma coisa assim.
> **PF**: Como assim? Daqui do grupo?
> **PN4**: Do grupo e **não** do grupo. Que justamente alguém que **não** quis fazer parte desse grupo, que **não** se inscreveu pro PIBID porque falou que **não** ia conseguir ficar nesse meio. Daí já é uma coisa que eu **não** tenho nada a ver. Aí é do grupo também...
> **PF**: Eu já tava fazendo uma leitura diferente...
> **PN5**: **Mas** ela tá mostrando uma visão que **não** é do grupo, é externa, e eu tenho certeza que se **nós** perguntar**mos** pra alguém que saiu daqui, que **não** tenha essa visão também... então, o meu cuidado **não** é, gente... eu **não** quero, é.... eu **não** quero... eu acredito que as pessoas são iguais. Eu sou cristã, então primeiro eu acredito em Deus, e Deus diz que, diante dele, todos são iguais. **Nossa** constituição fala a mesma coisa, entendeu? E a minha experiência de vida fala a mesma coisa. **Nós** temos manifestações diferentes, **mas** so**mos** da mesma raça, e va**mos** pro mesmo... debaixo da mesma terra. Então **não** tem melhor e **nem** pior, entende? Tem diversidade.

O excerto transcrito acima ilustra as contradições no sistema de atividade de aprendizagem de professores realizado no âmbito do subprojeto de Letras-inglês/PIBID/UEL. Dos trinta e um turnos de fala registrados neste trecho na transcrição original – apresentada aqui de forma abreviada – treze são proferidos por PN5 (ou seja, quase 42% do total). É ela quem verbaliza a contradições e quem também mantém o turno de fala por mais tempo.

É possível evidenciar, no discurso de PN5, a existência de um conflito crítico envolvendo a sua participação no grupo. Os seus dois turnos longos, no início e final da transcrição acima, em forma de narrativa, trazem à tona sua contrariedade quanto ao que diz ser um tratamento diferenciado. Pode-se perceber, na seleção lexical, sentimentos de angústia (uso do verbo *desafogar*[8]) e rejeição (uso do verbo *minimizar*[9]) diante daquilo que PN5 classifica como uma desvalorização de certos membros do grupo (incluindo-se nele), cuja participação é considerada menos importante.

> **PN5**: Aconteceu aquele problema com a (PN1), a gente chorou, foi muito bom, né? Deu uma **desafogada**, ela **desafogou** a dela e eu **desafoguei** a minha, muito naquele momento ...
> [...]
> **PN5**: ... tem determinadas coisas que vão acontecendo e que o grupo não vê, e que uma pessoa tá vendo e ela vai se sentindo... eu não me sinto só prejudicada, eu estou vendo **pessoas serem minimizadas** e, assim ... e o grupo talvez não esteja.

PN5 parece colocar-se, ao mesmo tempo, na posição de vítima (sente-se prejudicada) e como alguém com mais experiência de vida do que as demais professoras-novatas – conferindo a si, portanto, a tarefa de prestar esclarecimentos e informações que julga necessárias para o bom andamento do grupo (v., por exemplo, a referência à Constituição e à religião).

> **PN5**: [...] Eu sou cristã, então primeiro eu acredito em Deus, e Deus diz que, diante dele, todos são iguais. **Nossa** constituição fala a mesma coisa, entendeu? E a minha experiência de vida fala a mesma coisa. **Nós** temos manifestações diferentes, **mas** so**mos** da mesma raça, e va**mos** pro mesmo... debaixo da mesma terra. Então **não** tem melhor e **nem** pior, entende? Tem diversidade.

As falas de PN5 são sempre interrompidas ou questionadas por PF (quatorze turnos no trecho completo), sendo duas delas perguntas solicitando esclarecimentos ('Como assim, sendo minimizadas?'; '...você tá querendo dizer que sou eu que prevaleço?'), e as demais caracterizadas em sua maioria como turnos curtos, buscando reformular a avaliação que considera incompatível com a sua (dilema), conforme os exemplos a seguir:

---

[8] *Desafogar*: "tirar ou libertar do que afoga, sufoca ou oprime; desoprimir, aliviar, desabafar" (Dicionário Online de Português)
[9] *Minimizar*: "reduzir a proporções mínimas; reduzir a importância" (Dicionário Online de Português)

PF: "**Mas** você viu o porquê..."
[...]
PF: "... **mas** aí é como você tá dizendo, (PN5), você me desculpe, **mas** são detalhes..."

A questão do favorecimento de alguns membros do grupo em detrimento de outros é também discutida por PN4, conforme demonstram os trechos a seguir. Inicialmente, PN4 aparenta concordar com PF, afirmando que a escolha de PN3 para a tarefa é mais viável; porém mais à frente, ela aborda o assunto mais abertamente, com um turno de fala mais longo, carregado de negações, as quais evidenciam um conflito em relação à questão.

PN4: Eu entendi. Na verdade, eu pensei... tipo assim: "as duas estão se disponibilizando", **mas** eu pensei que se ela for encontrar a (PN1), fica mais prático pra ela. Não, eu **não** deixei de pensar que... na verdade eu pensei que seria melhor devolver logo pro (PC) e **não** falar assim: '**Não**, peraí...'
[...]
PN4: **Mas** eu entendo o que a (PN5) fala, [por]que **não** é só ela que já me passou essa impressão de... falando sobre... com todo respeito. Eu **não** quero ficar gerando polêmica. **Mas** de falar que talvez a (PN3) ou a (PN1) falam alguma coisa e acaba sendo meio imposto pelo grupo. Inclusive... várias pessoas já... várias pessoas **não**, **mas** mais de uma pessoa já me comentou alguma coisa assim.
[...]
PN4: Do grupo e **não** do grupo. Que justamente alguém que **não** quis fazer parte desse grupo, **não** quis se inscrever pro PIBID porque falou que **não** ia conseguir ficar nesse meio. Daí já é uma coisa que eu **não** tenho nada a ver. Aí é do grupo também...

Além dos excertos transcritos acima, são apresentados também, na sequência, trechos de quatro diários reflexivos redigidos pelos participantes logo após esse grupo de estudo, os quais foram enviados para o email coletivo do subprojeto e lidos por todos os membros. Este instrumento, utilizado desde o início do projeto, configurou-se nesta pesquisa como uma importante ferramenta para vislumbrar as reflexões, insights, questionamentos e desdobramentos referentes tanto às discussões realizadas no interior dos referidos grupos de estudo como às ações do subprojeto.

PN1
As falas da (PN5) e da (PN4), de que eu e (PN3) te**mos** privilégios, de certa forma, em minha opinião, **desmerece** o **nosso trabalho. Não concordo** com o que foi dito, acho que talvez falte por parte dos outros integrantes do grupo um posicionamento mais forte, caso aconteça algo que **não** concordem, digam na hora. **Não acredito** que minha voz, ou da (PN3), ou de qualquer um de **nós** tem o mais valor, ou força do que a de qualquer outro, acho que o que decidi**mos** até agora, foi pensado com o grupo, **o que eu acho** que acontece é que algumas vezes algumas sugestões são mais cabíveis do que outras, por exemplo. **O que eu tenho certeza** é que esses pequenos mal-entendidos devem ser discutidos sempre que acontecem, **acho que todos devem dar suas opiniões**, **nunca guardar pra si aquilo que é pertinente ao nosso trabalho como grupo. A base de um bom trabalho em grupo é um bom clima entre os participantes.**

PN1, apesar de não ter se manifestado no trecho aqui apresentado (transcrição do grupo de estudos realizado em 06/03), deixa muito claro seu posicionamento contrário ao conflito evidenciado, o qual é demarcado por expressões negativas e taxativas ('não concordo'; 'não acredito'; 'desmerece'). PN1 busca resolver o impasse *postulando ações práticas* para evitar conflitos futuros e *legitimando a sua posição* como membro atuante do grupo ('nosso trabalho'; 'a base de um bom trabalho em grupo é um bom clima entre os participantes').

PN3
Depois dos atritos que tive**mos** ontem imaginei que começaría**mos** a reunião num clima meio tenso. Acho importante discutir**mos** esse tipo de coisa pois é sempre uma oportunidade de se colocar no lugar do outro e tentar ver a situação na visão do outro, sem falar que, como a (PF) disse, é através do conflito que cresce**mos** e aprende**mos**.

> [...]
> Revendo minhas anotações, percebi que comecei uma frase e, na pressa de anotar outra coisa, acabei esquecendo de terminá-la. A frase é 'Precisa**mos** ser juntos...'; lendo-a de novo, acredito que não precise de complemento. Precisa**mos** ser juntos. Todos **nós**, juntos, precisa**mos** ser um só, um grupo só, trabalhar juntos e colaborar, convivendo com **nossas** diferenças e dificuldades. **A ideia de colaboração fica cada vez mais clara pra mim,** da mesma maneira que percebo que **colaborar exige um pouco de sacrifício, o qual tenho certeza que valerá a pena no final**.

PN3 adota, em seu diário, uma abordagem mais conciliatória para refletir sobre o ocorrido. Ela reconhece a importância de se discutir o conflito para o crescimento do grupo, e propõe a resolução do mesmo de três maneiras: *buscando transformação prática* ('precisamos ser juntos [...] trabalhar juntos e colaborar, convivendo com nossas diferenças e dificuldades'), *compartilhando um novo sentido pessoal* ('a ideia de colaboração fica cada vez mais clara para mim') e *atribuindo/ negociando um novo sentido para colaboração* ('colaborar exige um pouco de sacrifício [...] tenho certeza que valerá a pena no final'). Esse novo sentido parece coadunar-se, de certa forma, à fala de PN5, uma vez que se vale de uma metáfora religiosa (fazer penitência para alcançar o que se almeja) para dar forma à representação da autora.

> **PN4**
> Os atritos, se assim posso chamar, como o esperado, surgem, e eu acredito que qualquer trabalho que envolva pessoas que em conjunto desenvolvam algo juntos estão sujeitos a **esses desentendimentos**. Enquanto conseguir**mos** dialogar e resolver **essas situações** da melhor maneira possível, estar**emos** crescendo e amadurecendo como grupo.

PN4 parece evitar nomear o conflito ocorrido, optando por referir-se ao mesmo como 'desentendimento' e 'situação', talvez por achar difícil manifestar-se acerca de questões polêmicas ou desvelar seus reais sentimentos sobre o assunto. Apesar disso, ela aponta a necessidade da prática dialógica para o crescimento e amadurecimento do grupo (*transformação prática*).

> **PN5**
> Sinto-me mais segura depois desta reunião porque agora **tenho certeza de que faço parte de um grupo que cresce, amadurece e paga a pena de suportar em amor uns aos outros**, mesmo que não aceitando ou entendendo muitas coisas. A máxima é o respeito que te**mos** uns pelos outros e a vontade que te**mos** de **melhorar as nossas vidas** e daqueles que **nos** cercam. **Acredito que temos aprendido que** ensinar é acima de tudo estar aberto a aprender o tempo todo. A reflexão que deixo aqui é a que permeou meus pensamentos todo o dia depois do desentendimento que tive com as meninas, que é: **que modelo eu quero ser e ver reproduzido?** Porque é isso que so**mos** quando esta**mos** diante dos **nossos** alunos, dos **nossos** colegas de trabalho, daqueles que **gostam de nós incondicionalmente** e também daqueles que **nos odeiam**. Te**mos uma responsabilidade social de** ser**mos felizes e** colaborar**mos para que o outro também o seja**.

Aqui novamente, assim como na transcrição apresentada anteriormente, o texto de PN5 está repleto de expressões afetivas ('suportar em amor uns aos outros', 'melhorar nossas vidas', 'gostam de nós incondicionalmente', 'nos odeiam', 'sermos felizes'), as quais denotam o alto grau de subjetividade das ideias expressas, ao mesmo tempo em que reforçam os valores/princípios que a autora defende. O emprego da oração modalizadora na 1ª linha ('**tenho certeza de que** faço parte de um grupo que cresce...') confere às suas palavras um tom de autoridade e suscita no leitor um dever de crer/ser cúmplice daquilo que é dito. Mais adiante, ela lança uma pergunta ao grupo ('que modelo eu quero ser e ver reproduzido?'), recurso que também objetiva envolver o leitor, solicitando seu comprometimento com o teor da mensagem (FAIRCLOUGH, 2003, p. 168).

CONCLUSÃO

Neste trabalho procurei identificar e analisar as manifestações discursivas de contradições nos textos articulados no âmbito da práxis colaborativa adotada no subprojeto de Letras-inglês (PIBID/UEL), no período de fevereiro a dezembro de 2012.

A análise inicial indica a possibilidade de investigar os movimentos de resistência e/ou mudança e os embates nas relações de poder como elementos promotores de (re)constituição identitária e desenvolvimento profissional na formação inicial e continuada de professores.

Segundo Fairclough (2003, p. 159), o processo de identificação é complexo e pressupõe os efeitos constitutivos do discurso. As identidades são *relacionais*, ou seja, quem somos diz respeito ao modo como nos relacionamos com o mundo e com as outras pessoas.

Os discursos produzidos e compartilhados nesta investigação demonstram que as identidades das participantes estão sendo forjadas na atividade compartilhada de ensinar e aprender, a qual pressupõe o engajamento mútuo e o desempenho de diversos papéis – aspectos característicos da práxis que busca ser, simultaneamente, ensino, aprendizagem e pesquisa.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 29 maio 2014.

EDWARDS, A. **Being an expert professional practitioner:** the relational turn in expertise. London/NewYork: Springer, 2010.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>. Acesso em: 28 maio 2014.

_____. **Learning by expanding**: ten years after. Foreword to the Japanese edition of Learning by Expanding. Tokyo: Shin-yo-sha, 1999a. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>. Acesso em: 28 maio 2014.

_____. Communication, discourse and activity. **The Communication Review**, v. 3, n. 1-2, p. 165-185, 1999b.

_____. From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

_____. Activity theory and learning at work. In: MALLOCH, M. et al. **The SAGE Handbook of Workplace Learning**. London: SAGE Publications Ltd., p. 74-89, 2011.

_____; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, p. 1-24, 2010.

_____; _____. Discursive manifestations of contradictionss in organizational change efforts: a methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, v. 24, n. 3, p. 368-387, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse:** textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Coleção: Linguística Aplicada, v. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MATEUS, E. Aprendizagem sem fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores. In: I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. **Anais do** .... Florianópolis, p. 672-689.

_____. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.). **Ressignificações do NAP:** rupturas e continuidades. Londrina: EDUEL, 2009. p. 61-78.

_____. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 187-209.

MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.) **Ressignificações na formação de professores:** rupturas e continuidades. Londrina: EDUEL, 2009.

MATEUS, E. F.; EL KADRE, M.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-inglês do Programa PIBID. **SIGNUM:** Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 363-386, jun. 2011.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n.3, p. 773-797, 2010.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygostky:** cientista revolucionário. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 1993/2002.

ROTH, M. W.; MASCIOTRA, D.; BOYD, N. Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through coteaching. **Teaching and Teacher Education***,* v. 15, p. 771-784, 1999.

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.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Pró Reitoria de Graduação:** PIBID Letras-Inglês, 2011. Disponível em: <www.uel.br/prograd/?content=pibid/links.html>. Acesso em: 29 maio 2014.

VYGOTSYY, L. Interaction between Learning and Development. In: **Mind in Society**. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978/1998. p. 79-91.

ANEXOS

Narrativas

Professora Lara

Na narrativa da professora Lara, o gosto pela disciplina de Língua Inglesa ocorreu desde o ensino fundamental. No entanto, ela não tinha tido, até sua entrada no curso da Segunda Licenciatura em Língua Inglesa, oferecida pelo PARFOR/MEC, a oportunidade de aperfeiçoamento em que fosse possibilitada uma visão holística de língua, uma visão que contemplasse a língua enquanto uma construção cultural. A professora Lara percebe uma diferença entre a busca individual pelo aprimoramento de sua prática, considerando a inexistência de formação em sua cidade, e aquela advinda de sua formação na segunda licenciatura. O que se observa é que, mesmo antes de sua capacitação, o anseio pela qualificação profissional marcava a história desta docente.

Ela afirma que sempre gostou da disciplina de língua inglesa, desde que entrou na 5ª. Série, mas não teve oportunidade de aperfeiçoar. A professora conta que, sempre que podia olhava alguns livros e tentava entender alguma coisa, mas que só em sua experiência na segunda licenciatura encontrou o caminho que ela percebeu como "certo" de aprender – tradução, gramática e pronúncia, tudo junto.

Observamos a alteração da concepção de língua anterior e posterior ao curso de segunda licenciatura, a qual indicia a ressignificação de uma experiência de insatisfação ou incompletude para uma experiência de possibilidade. A persistência e a determinação na busca do que se deseja, no caso, a aprendizagem da língua inglesa é um traço marcante na narrativa da professora, e ela gosta de ressaltar essas características como atributos que a constituem e por isso ela é merecedora do título de professora.

Professora Valéria

Apesar de não ter inicialmente desejado o curso de Letras-Português/Inglês a professora Valéria admite ter feito o curso por ter afinidade com a área e por ter ganhado uma bolsa de estudo. Porém, ela afirma que sua experiência com crianças em sala de aula anterior a graduação foi decisiva para sua escolha. Após sua formação, ela passou a gostar de estar com os alunos e a compreendê-los melhor. Ela afirma que apesar de ter boas recordações da primeira escola onde trabalhou, foi na segunda escola que ela cresceu como profissional e como pessoa. Valéria observa que ser jovem e ter a mente aberta para práticas de ensino não-tradicionais representam uma barreira em seu ambiente de trabalho. Ela acredita em avaliação contínua, reflete sobre suas práticas, gosta de trocar ideias com outros professores, de estudar e de se manter atualizada. Para ela um bom profissional deve ser um pesquisador, reconhece que tem muito a aprender e manifesta o desejo de aprimorar o seu trabalho – Valéria vê isso como um grande passo em sua vida. A professora diz ter pouco tempo para se preocupar com sua alma e tem muitos problemas a resolver no dia a dia, mas quando pode, ela lê, faz caminhadas, trilhas e também gosta de meditar. No que se refere a sua experiência na segunda licenciatura, Valéria diz que optou pela formação voltada para a língua inglesa por considerar que tem pouca experiência com o idioma, justifica o seu nível de conhecimento da língua dizendo ter tido problemas, mas admite que seu pouco conhecimento deve-se em partes por sua falta de interesse e por isso ela lançou um desafio a si mesma a aprender a língua no que denominou de bom nível, talvez até chegar a ser fluente.

Professora Lorena

Lorena diz que sua experiência como professora começou em 1997 na educação infantil, e que um ano depois ela foi trabalhar em uma escola da zona rural. Na época, ela havia acabado de ter seu segundo filho e como aquela foi a única oportunidade de trabalho que ela havia conseguido, resolveu aceitar o cargo de professora naquela escola, trabalhando apenas no turno vespertino, que era o que sua condição de dona de casa e mãe de dois filhos permitia na ocasião. Lorena relatou que apesar daqueles serem tempos difíceis ela não sentia o peso de lecionar, pois adorava o que fazia. Na verdade, o grande desafio que enfrentou foi à falta de estabilidade, mas o apoio da família e sua vontade a ajudaram a superar essa fase.

A professora Lorena conta com certo orgulho que é uma professora aberta ao diálogo e que quase nunca vai para a sala de aula sem preparar a aula. Ela diz que acredita em sua capacidade e que gosta de ouvir as pessoas relatarem suas trajetórias em busca do conhecimento. Lorena iniciou sua experiência como professora de língua inglesa em 2009, três anos após sua graduação em Língua Portuguesa. A experiência da segunda licenciatura para a professora é a realização de um sonho, pois a mesma sempre desejou estudar na Universidade Federal de Mato Grosso. A professora Lorena afirma que tem muito a aprender sobre a língua e que seu maior desejo é falar fluentemente o idioma.

Professora Joana

A professora Joana diz que sua jornada como professora é longa. Conta que após o término do segundo grau viajou para o Canadá e quando voltou estudou Pedagogia. Joana diz que os amigos a incentivaram a ser professora de inglês e assim começou, substituindo alguns professores e gostou da profissão. Ela enfatiza o quanto gostou de suas primeiras experiências como professora e de como se sentia motivada a buscar aprimoramento. Disseque estudou em uma escola de idiomas, mas que aprendeu pouco. Voltou a falar de suas experiências como professora de inglês e dos preconceitos que enfrentou por não ser formada em Letras, mas que superou essa fase e obteve várias conquistas.

A professora Joana aponta que em sua prática de ensino tenta trabalhar vocabulário que os alunos possam utilizar em seu dia-a-dia e os encoraja a trabalhar com imagens também. A segunda licenciatura representa uma oportunidade de aprimoramento.

Professor Darcy

O professor narra que sua experiência com o ensino de língua inglesa começou por acaso, quando trabalhava como secretário em uma escola e ajudou um aluno em sua revisão para uma prova de inglês. O aluno obteve boa nota na prova e na mesma semana o diretor o convidou para ser o professor de inglês uma vez que a escola estava com a vaga disponível.
Darcy lembra com detalhes suas primeiras experiências como professor após terminar o magistério e de quando começou sua graduação em Língua Portuguesa na própria Universidade Federal de Mato Grosso em 1996 e de suas dificuldades para enfrentar a distância que precisava viajar diariamente para estudar.

O professor Darcy conta o quanto estudou e se dedicou para obter boas notas e considera sua segunda licenciatura em Língua Inglesa como uma vitória. Narra com satisfação o prazer que sente quando encontra seus alunos pelos corredores da escola e eles o cumprimentam em inglês, diz sentir-se recompensado por ouvir dos alunos palavras que ele ensinou.
No entanto, ele observa que precisa aprender mais para ter melhores argumentos diante de seus alunos, pois o interesse deles por outro idioma é tão pouco, por isso

Professora Augusta

Augusta começou seus estudos numa escola de idiomas e por questões financeiras não conseguiu concluir. Formada em Letras-Português, o início de sua trajetória se deu na área de Língua Inglês em 1996. Habilitada em área diferente da pretendida, seu sonho era cursar Letras-Língua Inglesa. Sua pretensão era de tornar mais eficaz o ensino do inglês. Sua necessidade de aprender era sentida como algo que contribuiria para sua prática pedagógica. Augusta se define como sendo alguém que nasceu para ser professora,
afirmando que não saberia o que fazer se não tivesse escolhido esta profissão. Considera-se uma boa professora, mas afirma que com um maior conhecimento poderia se tornar uma profissional melhor. Sua estratégia em sala de aula era tratar a todos como gostaria de ser tratada. Augusta iniciou sua segunda licenciatura em Língua Inglesa para aperfeiçoar sua prática de ensino. Enquanto profissional, considera-se comunicativa, amistosa e persistente.

Professora Fátima

A paixão de Fátima pela língua inglesa iniciou-se aos 11 anos quando ela estava no ginásio e observava sua irmã realizando os deveres de casa desta disciplina. Com a reforma no currículo ela não chegou a cursar esta disciplina. Ser professora de língua inglesa não foi sua escolha, no entanto, ao se mudar para o interior, não teve condições de continuar seus estudos, e passou a ministrar aulas para as séries iniciais aos dezesseis anos, utilizando o nome de seu pai, considerando que era menor de idade. As muitas dificuldades deste início de profissão iniciavam-se com a distância de 200 km da escola em relação à cidade. A necessidade de se dedicar, preparando atividades diferentes para cada aula, a cada dia, a aproximou mais ainda desta disciplina e o gosto por ministrar aulas para crianças se intensificou. Aos dezoito anos, foi contratada como professora. A morte do pai, no entanto, a impede de continuar seus estudos, continuando a dar aulas para se manter e manter sua família. Posteriormente, a professora Fátima concluiu o magistério por meio do projeto Logos II, sem aulas presenciais e, em seguida, voltou a dar aulas para adultos, atuando, depois em vários graus de ensino. Atualmente, é professora de língua inglesa e cursa a segunda licenciatura em língua inglesa. Por não ter a formação concluída, sente insegurança, mas considera a experiência maravilhosa e gratificante. Sente dificuldade em obter material pedagógico e conversa muito com outros professores para observar outras experiências. Nos primeiros quatro anos em que lecionou, sentiu-se só, especialmente por conta do apoio que recebia do pai. Mesmo assim, a professora relata que persistiu e que continua professora atualmente, apesar de não atingir completamente seus objetivos algumas vezes.