UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

LEINA CLÁUDIA VIANA JUCÁ

DAS HISTÓRIAS QUE NOS HABITAM:
POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS *PARA* O BRASIL

Versão Revisada
SÃO PAULO
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

DAS HISTÓRIAS QUE NOS HABITAM:
POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS *PARA* O BRASIL

Leina Cláudia Viana Jucá

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Letras.
Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Monte Mór

Versão Revisada
SÃO PAULO
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

J91h

JUCÁ, Leina Cláudia Viana
Das Histórias Que Nos Habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil / Leina Cláudia Viana JUCÁ ; orientador Walkyria Maria MONTE MÓR. - São Paulo, 2017.
268 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. Formação de professores de línguas. 2. (Des)Valorização docente. 3. Teorias decoloniais. 4. Letramento crítico. 5. Língua Inglesa. I. MONTE MÓR, Walkyria Maria, orient. II. Título.

LEINA CLÁUDIA VIANA JUCÁ

DAS HISTÓRIAS QUE NOS HABITAM:
POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS *PARA* O BRASIL

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Monte Mór

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Walkyria Monte Mór (Orientadora – USP)

_____
Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão (Examinadora externa – UFPR)

_____
Profa. Dra. Andrea Machado de Almeida Mattos (Examinadora externa – UFMG)

_____
Prof. Dr. Nilson José Machado (Examinador externo – USP)

_____
Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (Examinador interno – USP)

Este trabalho de pesquisa é especialmente dedicado a todos os professores e professoras do Brasil que, ao longo da História, vêm-se dedicando à docência com responsabilidade, ética e esperança.

Para os meus pais, Meton (*in memoriam*) e Graça, cuja confiança em mim tem sido meu mais precioso guia, fazendo (re)conhecer-me na medida em que me lanço vida afora.

Para o Paulinho, por me mostrar caminhos para outros universos; por seu carinho e seu cuidado, por seu apoio e seu amor, meus maiores tesouros.

Agradecimentos

É uma enorme responsabilidade fazer pesquisa acadêmica, principalmente quando essa recebe apoio financeiro advindo de recursos públicos. Considerando o mundo contemporâneo, no qual o dinheiro, o lucro e o status se tornaram, para alguns, mais importantes do que a vida humana, fazer pesquisa sobre a desvalorização da profissão docente no Brasil pode não parecer muito importante para alguns. Contudo, estou convicta de que será a educação – especialmente aquela crítica, levada adiante por professores e formadores de professores, por pesquisadores e pela própria pesquisa – a que dará à humanidade oportunidades mais sábias e mais justas de respeitar e de honrar a vida humana. Essa certeza resulta do processo de realização desta pesquisa, das diversas experiências vivenciadas e das pessoas maravilhosas que eu tive a chance de encontrar ao longo desta trajetória e às quais eu gostaria de estender os meus mais profundos agradecimentos...

Acknowledgements

It is of great responsibility to conduct academic research, particularly when it is financially supported by public funding. Considering the contemporary world in which money, profit, and status have, for some, become more important than human lives, conducting research on the undervaluation of the teaching profession in Brazil may not sound of great importance to some people. However, I am convinced it is education – especially critical education, advanced by teachers, teacher educators, professors, researchers and research – that can provide all humankind with wiser and more just opportunities to respect and honor human life. This certainty results from the process of completing this Ph.D research and from the various experiences I have had the chance to live and the wonderful people I have had the chance to meet so far, to whom I would like to extend my deepest thanks…

À Profa. Dra. Walkyria Monte Mór pela confiança no meu trabalho e no sucesso desta pesquisa, pelo apoio, atenção e cuidado, pelo otimismo incansável, por ser uma profunda fonte de inspiração e, sobretudo, por procurar sempre, com humildade e elegância, enxergar para além da superfície e de lá fazer emergir o melhor que ali se esconde.

Ao Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza pelas inestimáveis contribuições a esta pesquisa, pela sua esperança inabalável na possibilidade da coexistência pacífica, pela sua alegria em compartilhar conosco os seus saberes e por nos acolher, sempre e incondicionalmente, com muito respeito e com muito carinho.

À Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão pelas valiosas contribuições a este estudo durante o exame de qualificação, por aceitar fazer parte desta banca e enriquecer este trabalho com seu olhar cuidadoso e pelos muitos ensinamentos valiosos com os quais nos presenteia nessa nossa jornada de nos tornarmos professores.

À Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos por aceitar fazer parte desta banca e presentear esta pesquisa com seu olhar atento e entusiasta, por saber compartilhar e por nos ensinar a fazê-lo com alegria e com a certeza da importância fundamental do fazer docente, do qual se orgulha e nos faz também orgulhar.

Ao Prof. Dr. Nilson José Machado por aceitar, confiante, fazer parte desta banca e por trazer, para este trabalho, a sua vasta experiência e as suas preciosas contribuições.

Aos licenciandos PARTicipantes desta pesquisa pelo seu interesse, disposição, seriedade, sobretudo, pelo seu entusiasmo em ser parte deste estudo e pelas inúmeras e inestimáveis contribuições que fizeram desta uma pesquisa incomparável.

Aos meus colegas, professores do Setor de Línguas Estrangeiras Modernas e Tradução do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), por me concederem a licença para a realização deste estudo, pelo apoio e pela confiança.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo incentivo e apoio financeiro a esta pesquisa que, por meio do Programa de Bolsa Demanda Social, viabilizou as viagens para São Paulo, a aquisição de material bibliográfico fundamental e a participação em eventos acadêmicos no Brasil e no exterior.

À CAPES-Fulbright, que, por meio do Programa de Estágio de Doutorado das Ciências Humanas, Ciências Sociais, Letras e Artes nos EUA 2013-2014, viabilizou meu estágio de doutorado de dois semestres na *Pennsylvania State University*, no estado da Pennsylvania, nos Estados Unidos da América.

To Dr. Suresh Canagarajah for welcoming me at Penn State and in his classes, for listening carefully to my ideas, thoughts and daydreams and for responding to them with all his knowledge and the humility just wise people are capable of;

To Dr. Meredith Doran for welcoming me in her classes at Penn State, for giving me the chance to share my thoughts and ideas, for her support and attention, and for her friendship;

To Dr. Sinfree Makoni, for welcoming me in his classes at Penn State and for his attention and time;

To the Central Pennsylvania Fulbright Association President, Janet Haner, for her joy in having us in her home-country and for her efforts to make us feel comfortable, safe and welcome;

À Profa. Dra. Miriam Lúcia dos Santos Jorge, minha caríssima colega e amiga, em cujas salas de aula sempre fui muito bem recebida e com a qual aprendo todos os dias o que significa *ser professora* e trabalhar em prol da formação docente no e para o Brasil.

To Dr. Diana Brydon, coordinator of the Centre for Globalization and Cultural Studies (CGCS), at the University of Manitoba, Canada, and to Bill Brydon, CGCS's administrator, for financially supporting my visit to their university and Centre and giving me the opportunity to share my work at its very beginning.

To my dearest colleague and friend, Dr. Malia Spofford Xavier, for being such a sharing person, for her support and trust in me, for being an inspiration for me;

À Raquel Faria, minha amada amiga-irmã e colega de profissão, sem cuja amizade, parceria, torcida, suporte e confiança vida afora, toda esta trajetória teria sido quase impossível.

À Juliana Martinez, companheira incansável, que, em meio às incertezas e angústias, às alegrias e conquistas desta trajetória, permaneceu ao meu lado sempre firme e otimista e tornou-se um dos mais belos tesouros que levo daqui para a vida.

À Alessandra Fukumoto, amiga querida, herdada do interesse conjunto pelas línguas estrangeiras e pelo respeito pela profissão docente, por seu apoio, seu carinho, sua paciência, seu olhar cuidadoso e suas preciosas contribuições a este trabalho.

Ao João Ferreira, Natália Frizzo e Tatiane Tanaka, meus amigos queridos, herdados das muitas discussões entusiasmadas sobre educação, pelas ideias bacanas que nos atravessam e pela companhia gostosamente incansável das nossas muitas conversas francas e intermináveis.

À Lukelly Gonçalves e ao Ciro Mendes pela leitura minuciosa e atenta deste trabalho, pelas observações valiosas, pelas perguntas e sugestões fundamentais e, acima de tudo, pela alegria de ambos em fazê-lo.

Aos meus queridos colegas de academia e amigos de vida, os *Desorientados pelo Mundo*, Ana Karina Nascimento, Denise Landin, Karla Costa, Ruberval Maciel e Sérgio Ifa, pelos momentos ímpares e sempre sensacionais passados juntos.

And to the best people I could ever have met at any university around the world, my Penn State friends forever, Camila Pizano, Jesus Patiño, Marketa Holubová and Talia Carroll, for their company, their support, for the great moments we spent together, and for continuing to be a part of my life…

E aos meus muitos amigos e familiares queridos que – de Macapá, Belém, Belo Horizonte, Mariana, Ouro Preto, Itaúnas, Barra Grande, Santos, São Paulo e *State College* – me acompanharam, me apoiaram, me ajudaram e torceram por mim ao longo de todo este processo...

Muito Obrigada! *Thank you!*

Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

(LARROSA; KOHAN, 2013, p. 5)

Resumo

Esta pesquisa, realizada no período 2012-2016, investigou as possíveis razões para o crescente desinteresse pela profissão docente, especificamente no que se refere ao ensino de língua inglesa (LI) na educação básica brasileira, sobretudo aquela pública; e o fez a partir do posicionamento de licenciandos em LI de uma universidade pública acerca do que para eles significava *ser professor*. O estudo se valeu de contribuições de teorias pós-modernas, baseando-se, principalmente, em conceitos pós-estruturalistas e decoloniais relacionados às concepções de língua, discurso, epistemologia e identidade, no intuito de melhor compreender as influências modernas sobre a construção histórica da docência e da identidade docente. Identificar os princípios que fundamentam o ensino de LI e a formação docente nessa área; investigar os discursos que perpassam a construção da identidade docente e em que se fundamentam; e compreender em que medida tais princípios e discursos impactam o (des)interesse pela profissão eram alguns dos principais objetivos propostos. Permeados pela análise dos dados gerados, os capítulos que compõem esta pesquisa se organizam da seguinte forma: a introdução localiza este estudo no cenário educacional brasileiro, apresenta seus objetivos gerais e específicos, o seu contexto de realização, as perguntas de pesquisa, a metodologia utilizada e o perfil dos participantes e da pesquisadora; o Capítulo 01 apresenta um panorama histórico da educação brasileira desde a implantação do sistema educacional jesuíta, em 1549, até a promulgação da LDB de 1996, procurando focar no ensino e na formação de professores de LI; o Capítulo 02 trata do papel do discurso na construção da realidade e na invenção da tradição, da ideia de desenvolvimento e civilização que permearam a colonização de terras e povos e resultaram na invenção da História ocidental; o Capítulo 03 dedica-se à invenção das línguas – inclusive a LI e o inglês como língua internacional (ILI) – e à construção histórica da identidade com base nas ideias de fixidez, permanência e normalidade, negando seu caráter fluido e nômade; as considerações finais apresentam acontecimentos políticos atuais e discorrem sobre as implicações do caráter circular da História sobre a construção da identidade docente e do estatuto negativo da profissão, além de reafirmar a necessidade de uma formação docente pautada no letramento crítico, como forma de promover mudança.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Formação de professores de línguas. (Des)valorização docente. Teorias decoloniais. Letramento crítico.

Abstract

This research – developed between the year 2012 and the year 2016 – investigated the increasing lack of interest in the teaching profession, including English language teaching (ELT), in Brazilian (public) basic education. This study was developed mainly on the basis of post-modern theories, related mainly to post-structuralist and decolonial concepts concerning language, discourse, epistemology and identity, used in order to better understand the influences of Modernity on the historical construction of the teacher identity and the teaching profession status. Some of the main objectives of this research were to identify the principles that ground ELT and EL teacher education in Brazil; examine the discourses that influence the construction of teacher identity and the basis of such discourses; and understanding to what extent such principles and discourses affect the (dis)interest in the teaching profession. The introduction situates this study in the Brazilian educational setting, and it presents the general and specific objectives that guided the development of this research, as well as the research questions, methodology and participants. Chapter 01 presents a historical overview of Brazilian education, starting from the Jesuit educational system implemented in 1549 and ending after the promulgation of the Brazilian National Law on Education (LDB) in 1996. Chapter 02 focuses on the role of discourse in the construction of reality, in the invention of tradition, and in the creation of the ideas of development and progress, which explained the need for civilization. This justified the colonization of lands and peoples and served as the basis for the invention of Western History. Chapter 03 refers to the invention of languages – including English language, and English as an international language (EIL) – and to the historical construction of identity based on the ideas of fixity and normality, denying its fluid and nomadic nature. The concluding chapter elicits current political events, addresses the implications of the circular nature of History on the construction of teacher identity and the negative status of the teaching profession, and also reiterates the need for a critical literacy-guided English language teacher education as a way of promoting changes.

Keywords: English language teaching**;** language teacher education; (de)valuation of the teaching profession; decolonial theories; critical literacy.

Resumen

Esta investigación, llevada a cabo en el período de 2012-2016, estudió las posibles razones para el desinterés que aumenta gradualmente por la profesión docente, específicamente con relación a la enseñanza de lengua inglesa (LI) en la educación primaria y secundaria brasileña, sobre todo en la educación pública; y se hizo con base en la posición de estudiantes de Licenciatura en Enseñanza de LI de una universidad pública sobre lo que, según ellos, significa *ser maestro.* El estudio utilizó contribuciones de teorías posmodernas, basándose, principalmente, en conceptos posestructuralistas y decoloniales relacionados con las concepciones de lengua, discurso, epistemología e identidad, con el propósito de comprender mejor las influencias modernas en la construcción histórica de la docencia y de la identidad docente. Identificar los principios que fundamentan la enseñanza de LI y la formación docente en ese área; investigar los discursos que permean la construcción de la identidad docente y en la que se fundamentan; y comprender cuán influentes son tales principios y discursos en el (des)interés por dicha profesión fueron algunos de los principales objetivos propuestos. Intermediados por el análisis de los datos generados, los capítulos que componen esta investigación se organizan de la siguiente manera: la introducción sitúa este estudio en el escenario educacional brasileño, presenta sus objetivos generales y específicos, su contexto de realización, el cuestionario de investigación, la metodología usada y los perfiles de los participantes y de la investigadora; el Capítulo 01 presenta un panorama histórico de la educación brasileña desde la implantación del sistema educativo jesuita, en 1549, hasta la promulgación de la LDB (Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña) de 1996, buscando enfocarse en la enseñanza y en la formación de maestros de LI; el Capítulo 02 aborda el rol del discurso en la construcción de la realidad y en la invención de la tradición, de la idea de desarrollo y civilización que permearon la colonización de tierras y pueblos, y que resultaron en la invención de la Historia occidental; el Capítulo 03 se refiere a la invención de las lenguas - incluso la LI y el inglés como lengua internacional (ILI) – y a la construcción histórica de la identidad con base en las ideas de inmutabilidad, permanencia y normalidad, rechazando su carácter fluido y nómada; las consideraciones finales presentan eventos políticos actuales y versan sobre las implicaciones del carácter circular de la Historia sobre la construcción de la identidad docente y del estatuto negativo de la profesión, además de reafirmar la necesidad de una formación docente orientada con base en la alfabetización crítica, como forma de promover cambios.

Palabras clave: Enseñanza de lengua inglesa. Formación de maestros de lenguas. (Des)valorización docente. Teorías decoloniales. Alfabetización crítica.

SUMÁRIO

Lista de Abreviaturas e siglas xiv
Lista de Figuras xv
Lista de Tabelas xv
Símbolos & Formas Usados nas Transcrições xvi

Introdução 1
Nem espera pura e nem espera vã.....2
Sobre a pesquisa.....5
Justificativa 10
Premissas e perguntas norteadoras..... 17
Objetivos da pesquisa 19
Aspectos metodológicos 21
Métodos Utilizados para a Geração de Dados.....26
Utilização e Análise dos Dados.....36
Contexto de Pesquisa.....38
Perfil dos participantes.....42
Perfil da Pesquisadora.....44
Organização da tese.....49

Capítulo 1: Um Breve Relato Histórico 50
1.1 Educação no Brasil Colônia..... 50
1.2 Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil..... 60
1.3 Formação de Professores de Línguas Estrangeiras no Brasil 72
1.4 Resumindo a História 83

Capítulo 2: Das Histórias Que Nos Habitam 98
2.1 Histórias, Narrativas e Discurso 99
2.1.1 Seduzidos pela História.....110
2.2 Das Nossas Heranças Históricas..... 121
2.2.1 Dos nossos saberes herdados.....133

Capítulo 3: Daqueles Que Nos Tornamos..... 161
3.1 Para além dos Saberes Alheios 162
3.2 Da Língua que Ensinamos 177
3.3 Dos Professores que Nos Tornamos..... 190

Considerações Finais: por uma formação de professores de inglês *para* o Brasil... 220

Referencias bibliográficas..... 237

Apêndice..... 255

Anexos..... 258

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
CE	Campo de Estágio
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPU	Unidade Central de Processamento
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
ELT	English Language Teaching
EM	Ensino Médio
EP	Escola Pública
ES	Estágio Supervisionado
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
GU	Gramática Universal
IGC	Índice Geral de Cursos
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RFE	Relatório Final de Estágio
TQ	TESOL Quarterly
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Ementa e objetivos das disciplinas de ES..... 40

Figura 02 PART12 – Artefato N. 5…… 84

Figura 03 PART08 – Artefato N. 6…… 138

Figura 04 PART08 – Artefato N. 2…… 141

Figura 05 PART11 – Artefato N. 5…… 144

Figura 06 PART06 – Artefato N. 3…… 145

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 Carga horaria da observação de aulas na ES..... 28

Tabela 02 Participantes entrevistados..... 30

Tabela 03 O ensino de línguas no Império em horas de estudo..... 60

Tabela 04 O ensino de línguas entre 1942 e 1996..... 67

SÍMBOLOS & FORMAS USADOS NA APRESENTAÇÃO DOS DADOS

PART → Usado para identificar os participantes desta pesquisa.

PART01-28 → Números entre 01 e 28 usados para identificar, individualmente, os participantes desta pesquisa.

NCP → Notas de Campo da Pesquisadora.

→ Apresenta dados gerados a partir da transcrição dos áudios das entrevistas feitas com os participantes desta pesquisa ou dos áudios da gravação das aulas observadas.

→ Apresenta dados gerados a partir da análise documental.

→ Apresenta dados gerados a partir das notas de campo da pesquisadora

[ ] → Comentários e esclarecimentos feitos pela pesquisadora, inseridos durante a seleção e apresentação dos dados, a fim de facilitar a compreensão do trecho em questão.

[...] → Comentários não relevantes para a análise em questão.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa, intitulado *Das Histórias Que Nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*, resulta de inquietações profissionais e acadêmicas acerca do desinteresse pela profissão docente voltada para a educação básica (EB), sobretudo, aquela pública. Visível não apenas em resultados de pesquisas publicadas nacionalmente sobre o tema como também em diferentes ambientes de formação docente, o desinteresse pela docência na educação básica atinge, inclusive, o ensino de língua inglesa, idioma tido na atualidade como língua franca do mundo globalizado e, portanto, supostamente fundamental para a mobilidade e ascensão social das pessoas. Procurando compreender, portanto, as motivações da desvalorização da docência e do desinteresse dos jovens pela profissão, esta pesquisa se voltou para o interior de um curso de Licenciatura em Letras, mais especificamente, para as disciplinas de Estágio Supervisionado, tradicionalmente associadas à prática profissional nessa área. Os participantes desta pesquisa, licenciandos em língua inglesa, vinculavam-se, no período de realização desta (2012-2016), a uma universidade pública localizada na região sudeste do Brasil, estavam distribuídos nas duas disciplinas curriculares voltadas para a realização de estágio docência no ensino fundamental (EF) e no ensino médio (EM) e organizados em uma única turma sob a responsabilidade de uma professora-formadora, docente daquela instituição[1].

Esta seção objetiva, portanto, introduzir, de forma mais detalhada, questões que motivam e norteiam a pesquisa ora apresentada;, esclarecendo os meus interesses e as justificativas para sua realização. Para tanto, trata, principalmente, das possíveis relações existentes entre a formação inicial de professores de língua inglesa e o desprestígio que permeia a profissão docente e o ensino dessa língua na EB, sobretudo aquela pública, no Brasil contemporâneo. Consequentemente, são apresentados os objetivos e as perguntas que norteiam esta pesquisa, assim como a metodologia utilizada, fazendo uma breve discussão acerca da natureza da pesquisa realizada e do contexto em que esta se insere.

---

[1] As identidades dos participantes, assim como da professora formadora e o nome da instituição foram aqui omitidos a fim de preservar a privacidade dos participantes.

Nem espera pura e nem espera vã

> *[...] não podemos garantir que haverá 'ecos' nas mentes de todos; mas com certeza haverá ecos nas mentes de alguns poucos que, por sua vez, produzirão ecos nas mentes de outros tantos... Basta ter a coragem de lançar a primeira pedrinha na superfície das águas escuras e paradas do lago; as ondulações se espalharão, porém sem que o atirador da pedrinha possa controlar seu tamanho e sua direção... É a esperança.*
>
> *(MENEZES DE SOUZA, 2012, comunicação pessoal online).*

Esta pesquisa resulta, indubitavelmente, da esperança; resulta também da insegurança da ação mais adequada diante de determinadas situações motivadoras deste estudo, e da ansiedade da busca por caminhos. Contudo, tem sido a esperança de um agir docente perceptivo de seu contexto localizado, necessidades, desafios e possibilidades, a motivação principal deste estudo.

Embora pouco difundido no contexto acadêmico de investigação científica no Brasil, o campo de pesquisa sobre *esperança*, segundo informações fornecidas pelo *Hope Studies Central*[2], é vasto e inclui áreas como saúde física e mental, educação, esportes e negócios. No Brasil, na área de formação de professores de Língua Inglesa (LI), pesquisas publicadas envolvendo *esperança* são raras, limitando-se aos trabalhos de Mattos (2008a; 2008b; 2009a; 2009b) e Souza (2009; 2011). Nesse caso, a atenção limitada ao tema, por parte da academia, pode resultar do aspecto religioso atrelado ao conceito, fortemente relacionado à 'esperança em Deus', conforme aponta Souza (2011). Remetendo à crença na impossibilidade de um agir individual e na obrigatoriedade de que uma força externa venha a interferir em determinada realidade para que mudanças aconteçam, *esperar*, portanto, passa a implicar em aguardar, resignadamente, que algo possa vir a ser diferente. O docente brasileiro, por exemplo, cuja posição profissional está fortemente vinculada a questões e poderes aos quais geralmente não tem alcance direto, ao dizer-se *esperançoso* pode conduzir o seu interlocutor a esse tipo de compreensão que remete à espera – e, muitas vezes, pode realmente compreender-se como tal. Educado por

---

[2] O Centro de Estudos sobre Esperança é um centro de pesquisa existente desde 1992, sediado na Universidade de Alberta, Canadá, dedicado ao estudo da esperança na vida humana. Ver: <https://www.ualberta.ca/HOPE/>. Acesso em: 15/Out/2014.

meio de repetidas e intermináveis narrativas acerca de uma posição social e profissional frágil e desvalorizada, o professor[3], muitas vezes, se resigna… e espera.

A esse ponto, faz-se imprescindível, porém, esclarecer que, embora esta pesquisa tenha a formação do docente de língua inglesa como foco, o professor não é, em absoluto, compreendido aqui como vítima e nem como o único ou principal responsável por quaisquer que sejam os sucessos ou insucessos da escola ou do sistema educacional como um todo. Conforme aponta Gatti (2010, p. 1359), são diversos os fatores que influenciam o desempenho das redes de ensino no Brasil, sendo que "a condição do professorado – sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas –" é apenas um deles. O trabalho desse profissional, conforme aponta a mesma autora, recebe, inegavelmente, influência direta de fatores como: as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, aspectos culturais, hábitos estruturados, a estrutura e gestão das escolas e a formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização das camadas populacionais menos favorecidas, dentre outros. Como essas não são, em absoluto, questões passíveis de resolução simples ou imediata, considero compreensível a resignação e a desesperança do professor. A desvalorização do docente e da docência no Brasil se transformou naquilo que eu chamo de 'fenômeno social'. Em decorrência de uma acentuada diminuição da procura por cursos de formação de professores no Brasil (GATTI; SÁ BARRETO, 2009) e pelo consequente desinteresse dos formandos em atuar em escolas de educação básica, principalmente naquelas públicas, conforme veremos mais adiante, poderá haver, inclusive, um Apagão do Ensino Médio (BRASIL, 2007).

A desesperança, conforme aponta Freire (2011), resulta, contudo, da falta de ação ou de mobilidade, havendo necessidade, portanto, de agir e buscar meios de *re-esperançar-se*, pois não há como viver desesperançado. Assim como Freire (2011a, p. 14), também "não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica." Sem esperança, "pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos, e quando lutamos enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida" (FREIRE, 2011, p. 16). Esperança pode, portanto, ser sinônimo de espera, como visto a partir de Souza (2011),

[3] Masculino genérico, usado apenas para facilitar a leitura do texto.

mas nunca uma espera passiva ou resignada. A espera desejada é a ativa, resultante da ação, da atitude, da intervenção, da expressão da voz e das ideias, da construção, da (re)invenção, do diálogo, pois "[e]nquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã" (FREIRE, 2011, p. 15).

Portanto, no que se refere ao docente brasileiro, seu posicionamento social e profissional, sua voz e sua agência, esta pesquisa está norteada pela esperança na possibilidade de contribuir para que o professor possa, parafraseando Freire (1987, 2011a), reconhecer-se e assumir-se professor e, como tal, compreender-se um sujeito inconcluso/inacabado, cuja identidade se constrói no e pelo fazer docente diário; que esse possa, ainda, compreender que, embora condicionado pelo contexto sócio-histórico-cultural, seu trabalho não é por ele determinado; possa educar e ser educado por meio de narrativas coletivas que valorizem a docência; possa tornar-se um ativista crítico, ou seja, alguém que "examina até mesmo a própria prática, não se aceitando como pronto e acabado, reinventando-se à medida que reinventa a sociedade" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 89); possa dialogar com o outro, permitindo-se educar enquanto também é educado; possa, no diálogo com o outro, vislumbrar a possibilidade do próprio diálogo, lembrando que a esperança não é "um cruzar de braços e esperar", mas sim um mover-se na esperança, pois somente a luta com esperança permite, de fato, esperar (FREIRE, 1987, p. 97).

Sobre a pesquisa

Interessado em discutir as relações entre o novo contexto global e a formação de professores de línguas, Kumaravadivelu (2012a) considera importante, dentre outras questões, evidenciar os desafios e as oportunidades que permeiam tal formação "em uma sociedade global, impactada pelos processos de globalização econômica, cultural e educacional[4]" (p. xii-xiii). Por 'sociedade global', o autor se refere, por exemplo, ao uso cotidiano das novas tecnologias, às relações econômicas globais, ao grande fluxo de pessoas, valores, e culturas, à crescente relação entre contextos locais e globais (CANAGARAJAH, 2005; 2006; KUMARAVADIVELU, 2008; 2012a), em cujo cenário a LI figura como "língua comum de contato" (JENKINS et al., 2011, p. 303), como canal primário de ocorrência daqueles fluxos, fazendo parte da assim denominada "textura e infraestrutura da globalização" (id. Ibid.).

Voltando seus interesses para a formação de professores de línguas e considerando a inserção desses no novo contexto global, Kumaravadivelu (2012a) compreende a necessidade de explicar tal contexto valendo-se, para tanto, de cinco perspectivas inter-relacionadas, denominadas por ele de perspectivas *pós-nacional*, *pós-moderna*, *pós-colonial*, *pós-transmissão* e *pós-método*. Enquanto as três primeiras perspectivas estão, segundo ele, mais relacionadas a "desenvolvimentos históricos, políticos e socioculturais mais amplos em todo o mundo" (ibid. p. 3), as duas últimas estão mais relacionadas à formação de professores de língua especificamente. O autor esclarece que sua escolha por identificar tais perspectivas a partir da ideia de *pós* se justifica pelo modo como "a epistemologia do *pós* tem facilitado a produção de conhecimento nas humanidades e nas ciências sociais e oferecido um espaço útil para ancorar pensamentos em forças maiores que impactam a educação e a formação de professores" (id. Ibid.). Além disso, pensar em termos de *pós*, segundo o autor, implica fazer mudanças de um modo de compreensão a outro, desafiando, de forma substancial, paradigmas existentes de conhecimento e percebendo os "movimentos históricos,

[4] Todas as citações feitas em línguas estrangeiras foram traduzidas por mim e são, portanto, de minha inteira responsabilidade.

políticos e culturais que modelam e remodelam as crenças e comportamentos humanos" (id. Ibid.).

Em artigo comemorativo à 50ª edição do TESOL Quarterly[5] (TQ), Canagarajah (2016) concorda que, além de mudanças geopolíticas, tecnológicas e comunicacionais que caracterizam a globalização, as mudanças filosóficas que também dela decorrem têm reorientado tanto os discursos públicos quanto aqueles acadêmicos, desafiando a área de ensino e aprendizagem de LI (ELT, *English Language Teaching*) em seus mais diversos domínios profissionais. Canagarajah (ibid.) refere-se à identificação, feita por Kramsh (2014), da transição do paradigma da *Modernidade* para aquele da *Pós-Modernidade* como propulsora de mudanças nas práticas e orientações pedagógicas adotadas nos domínios profissionais – aquisição de segunda língua, métodos de ensino de línguas, letramento e formação docente, por exemplo – que compõem a área de ensino de LI e lhe dão forma. Debates travados nas páginas do TQ sobre como tais domínios deveriam ser concebidos e praticados deram início, segundo o autor, a "mudanças paradigmáticas na profissão dedicada ao ensino de língua como um todo" (ibid., p. 10).

Intencionado a situar, portanto, em seu artigo comemorativo, os conhecimentos e as práticas relacionados à área de ensino de LI como um todo, Canagarajah (ibid., p. 13) adota a mesma perspectiva de Kramsh (ibid.), valendo-se do termo *pós-moderno* como "um termo guarda-chuva que inclui outros movimentos paralelos como o *pós-colonialismo* e o *pós-estruturalismo*." O autor segue explicando que sua

> [...] descrição das transições filosóficas da modernidade inclui características promovidas também por esses movimentos. O *pós-colonialismo* resistiu às ideologias positivistas impostas pela Europa em nome do progresso científico. O *pós-estruturalismo* criticou a objetividade promovida para se compreender o conhecimento e as atividades como estruturas auto-definíveis, como parte dessa epistemologia positivista. [...] *a pós-modernidade não é apenas um discurso*; *ela representa mudanças geopolíticas tais como a decolonização e os movimentos subsequentes incluindo o transnacionalismo, a comunicação digital e a mobilidade* (CANAGARAJAH, 2016, p. 13, grifos meus).

[5] O TESOL Quarterly é um dos mais respeitados periódicos acadêmicos dedicados ao ensino-aprendizagem de LI e é uma publicação da Associação Internacional de Professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas (*TESOL International Association*).

De fato, conforme aponta Silva (2013, p. 117), “embora partilhem certos elementos [...] o pós-estruturalismo e o pós-modernismo pertencem a campos epistemológicos diferentes.” No entanto, conforme comenta, confusões são comuns, havendo, inclusive, quem simplesmente não faça qualquer distinção entre eles. Faz-se importante compreender, contudo, que o pós-modernismo refere-se a uma mudança de época e remete, portanto, às característica de toda uma época, na medida em que tem, por referência, o modernismo. Assim sendo, o pós-modernismo “abrange um campo bem mais extenso de objetos e preocupações” do que o pós-estruturalismo, que se concentra, principalmente, em teorias “sobre a linguagem e o processo de significação” (id. Ibid.), e do que o pós-colonialismo, que se dedica a questionar “as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio”, enfatizando, portanto, as “relações de poder entre nações” (ibid. p. 127).

Isto posto, compreende-se que a perspectiva adotada por Kramsch (2014) no que se refere ao ensino de Línguas Estrangeiras (LE) e, consequentemente, por Canagarajah (2016), no que se refere mais especificamente ao ensino de LI, acaba por incluir aquela proposta por Kumaravadivelu (2012a). Ambos localizam, na transição do paradigma moderno para aquele pós-moderno, as mudanças geopolíticas, históricas e socioculturais de nosso tempo e os movimentos paralelos do pós-estruturalismo e do pós-colonialismo, que também impactam, de alguma forma, a educação ocidental.

Desenvolvidos a partir do Iluminismo europeu, os pressupostos da Modernidade incluíam “as ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante”, as quais foram, segundo Silva (2013, p. 111), centrais para o desenvolvimento das sociedades que se seguiram. A teoria social moderna tinha como pontos principais, conforme explica o autor, a ordem e o controle e, com esses objetivos, buscava teorias e explicações abrangentes, capazes de reunir em um único sistema “a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social” (ibid., p. 112). O alcance de tais objetivos contava com um sujeito, cuja racionalidade, liberdade e autonomia guiariam suas ações. O sujeito soberano, unitário, sem divisões ou contradições tinha, portanto, suas ações sob controle, servindo-se disso para a construção da sociedade.

No campo educacional, os pressupostos modernistas, que orientaram não apenas a formação dos processos investigativos de pesquisa como também a formação das

disciplinas acadêmicas contemporâneas, são definidos, de acordo com Canagarajah (2016), com base nas seguintes convicções:

> [...] que o objetivo da investigação tinha que ser cuidadosamente definido e separado de outros domínios (tais como sistema linguístico separado da história, da sociedade e da política); que respostas definitivas a questionamentos acerca da natureza ou da sociedade seriam obtidas por meio de investigação empírica; que era necessário ser objetivo e distante para se obter resultados válidos; que os resultados tinham que ser generalizáveis para que se pudesse reivindicar validade universal; e que quanto mais profundamente se investigasse, abaixo do nível superficial das formas e contextos, mais se descobriria as regras e normas que interessavam (ibid., p. 11).

No campo mais específico dos estudos linguísticos, tais convicções orientaram, por exemplo, o estruturalismo de Ferdinand de Saussure, que definiu o objeto de estudo da linguística – a língua – independentemente de seus contextos de uso, tratando-a, portanto, como um dos *códigos* de linguagem, distinto dos demais, inclusive da fala (RODRIGUES, 2008; SAUSSURE, 1997). As mesmas orientações influenciaram, ainda, o desenvolvimento da teoria da Gramática Universal (GU), proposta por Noam Chomsky, definida com base na suposta existência de aspectos sintáticos comuns a todas as línguas faladas no mundo. A GU seria biológica, significando que os mecanismos para a aquisição de língua teriam a forma de estruturas mentais inatas (MATTOS, 2000).

Embora não estivessem voltadas para a área de ensino e aprendizagem de línguas especificamente, tanto as investigações de Saussure quanto aquelas de Chomsky exerceram, sobre ela, grande influência. Enquanto a teoria estruturalista saussuriana procurava desvendar regras internas da estrutura da língua, a teoria proposta por Chomsky postulava, dentre outras coisas, a homogeneidade das comunidades linguísticas, a função-chave da gramática para o conhecimento da língua, e o falante nativo como a autoridade na língua, o que fez dele o modelo a ser seguido (CANAGARAJAH, 2016). Assim sendo, na área de ensino de LI, dava-se a busca pelo melhor método, capaz de garantir o sucesso do ensino de língua; instaurava-se a investigação empírica em busca de processos universais de aprendizagem que contribuiriam para a elaboração de pedagogias eficazes, independentemente do contexto; procurava-se descobrir os processos de aquisição de língua, típicos a todos os aprendizes, sem levar em conta sua localização ou diversidade (ibid. p. 12). Ainda nessa área, Kramsch (2014) acrescenta que professores de

LE tomam como algo dado, como princípios estabelecidos em sua área de atuação, aspectos que caracterizam a Modernidade como produto do Iluminismo. A exemplo disso, a autora menciona,

> [...] a existência de estados-nação, cada um com sua língua e sua cultura nacional; a existência de línguas padronizadas, com suas gramáticas e dicionários estáveis, que asseguram o bom uso da língua pelo cidadão bem educado que se espera que o aprendiz de LE encarne; [...] as fronteiras claras entre língua nativa e línguas estrangeiras e entre línguas estrangeiras, de forma que seja possível saber se alguém está falando Francês, Alemão ou Chinês, Espanhol padrão ou regional; as normas codificadas de uso correto e apropriado da língua que os aprendizes devem respeitar por medo de não serem compreendidos ou não serem aceitos pelos falantes nativos (KRAMSCH, 2014, p. 297).

Contudo, estando inserida em um contexto mundial, inegavelmente marcado por diferentes processos de globalização, a área de ensino de LE/LI tem visto seus princípios, estabelecidos pela Modernidade, serem sucessivamente questionados (CANAGARAJAH, 2016; KRAMSCH, 2014; KUMARAVADIVELU, 2012a). Tais questionamentos surgem da própria ideia de *globalização* que caracteriza o mundo contemporâneo, discutida a partir de uma perspectiva pós-colonial, de acordo com a qual esse mundo somente poderá ser compreendido de forma mais abrangente se forem levadas em conta as consequências da chamada "aventura colonial europeia" (SILVA, 2013, p. 125). Para tanto, torna-se fundamental considerar, conforme explica o autor, que o processo de colonização visava à dominação e à submissão dos povos colonizados à cultura e civilização europeia, de forma a garantir o sucesso do empreendimento de expansão e de desenvolvimento que a colonização encarnava. O sujeito colonial e sua cultura, vistos como inferiores e, portanto, subalternos tanto ao sujeito quanto à cultura dominante, foram marginalizados ao longo da História, abrindo espaço para que o sujeito imperial europeu ocupasse a posição de privilégio que ocupa hoje. Enfatizando conceitos como hibridismo, mistura e mestiçagem, o movimento pós-colonial questiona as formas de conhecimento que privilegiaram uns em detrimento de outros, questionando, portanto, os princípios de dominação cultural que permeavam a Modernidade – princípios aos quais é preciso atentar quando se observa os processos de globalização da contemporaneidade.

As questões levantadas pelo movimento pós-colonial levam o domínio profissional da formação docente a defrontar-se com diferentes questionamentos

relativos, por exemplo, ao que se entende por '*expertise'*, 'conhecimento' ou 'aprendizagem', o que se pode traduzir, entre outras coisas, no foco, agora considerado excessivo, em conhecimentos gramaticais, em detrimento do foco em questões profissionais; e à "autoridade do falante nativo como o professor ideal [...] uma vez que emergem compreensões acerca da diversidade do inglês, dos contextos de aprendizagem, e da competência linguística" (CANAGARAJAH, 2016, p. 24).

No Brasil, em cuja História figuram aproximados 300 anos de colonização portuguesa que, para fins de dominação e exploração, valeu-se da educação como mecanismo de aculturação (SAVIANI, 2011; GHIRALDELLI JR., 2009a; 2009b; RODRIGUES, 2008; OLIVEIRA, 1999); onde o ensino de LE/LI na educação básica (EB) – sobretudo na escola pública (EP) – é visto como ineficiente; onde o professor é visto como um profissional inadequadamente preparado; e onde a docência figura como uma das profissões de menor prestígio social e profissional, faz-se fundamental investigar de que forma e em que medida o ensino de línguas na escola e, consequentemente, a formação de professores de línguas têm sido, historicamente, influenciados por princípios característicos da Modernidade; faz-se importante saber em que medida noções de racionalidade e totalidade, de privilégio e de marginalidade permeiam (ou não) a educação brasileira, de que forma tais noções tem sido (ou não) desafiadas pelos movimentos *pós* e que consequências isso tem tido (ou não) sobre o ensino de línguas e sobre a formação docente; faz-se imperioso explorar as possíveis relações que porventura existam, portanto, entre a História e o *status* de ineficiência do ensino de LI na escola, de despreparo do professor e de desprestígio da profissão docente. Como essas são questões demasiado amplas e abrangentes, apresentarei, mais adiante, ainda nesta parte, perguntas que norteiam e, portanto, delimitam, o escopo deste trabalho de pesquisa.

Justificativa

Silva (2013) afirma que as noções que se tem hoje de educação, pedagogia e currículo estão profundamente ancoradas na Modernidade. Além de transmitir conhecimentos científicos, a educação, fundamentada em ideias modernas, deveria ter como objetivo a formação de um cidadão racional e autônomo, capaz de contribuir para a

construção de uma sociedade democrática, em constante progresso. Contudo, ao invés da criação da sociedade idealizada pelo Iluminismo, as noções de razão e racionalidade, assim como as de democracia e progresso da Modernidade contribuíram, ao contrário, para a criação de uma sociedade totalitária e burocrática, onde instituíram-se sistemas brutais e cruéis, opressão, exploração, sofrimento e infelicidade. Nesse sentido, a Pós-Modernidade questiona e ataca a própria ideia de *educação*, contestando, paralelamente, as ideias de racionalidade, liberdade, autonomia e soberania do sujeito. Esse é visto agora não como aquele que pensa, fala ou produz, mas como aquele que "é pensado, falado e produzido [...] dirigido a partir do exterior – pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso" (ibid. p. 113).

Na nova sociedade global, mencionada por Kumaravadivelu (2012a), as redes e os fluxos globais, permeados pelas novas tecnologias e pela LI, favorecem, segundo Monte Mór (2009), a expansão do senso cívico das pessoas, significando dizer que, na nova sociedade global, o conceito de cidadania passa a ser visto como "uma noção plural, incorporando valores locais e globais, […] legitimando novos espaços cívicos e novas noções de cidadania" (MONTE MÓR, 2011, p. 311). Assim, embora muitos indivíduos ainda nao tenham acesso às novas tecnologias de informação e comunicação no contexto brasileiro[6], ao novo cidadão, agora globalizado e *tecnologizado*, conforme o denomiam Lankshear e Knobel (2003), passam a existir, portanto, diferentes formas de cidadania e maiores possibilidades de ação para além das fronteiras de sua nação. Assim sendo, torna-se fundamental para esse novo cidadão, ter a chance de enxergar-se como um sujeito globalizado e *tecnologizado* e de perceber como essa compreensão pode influenciar os papéis sociais e políticos de cada um e as suas posições nesse novo contexto (MATTOS, 2011).

No Brasil, a incorporação dessa nova noção de cidadania à educação nacional tem

---

[6] Segundo dados fornecidos pelo IBGE, no Brasil, o acesso à internet tem aumentado a cada ano. Entre 2005 e 2015, o número de acessos domiciliares saltou de 7,2 milhões para 39,3 milhões, sendo os dispositivos móveis (celulares e tablets, por exemplo) os principais equipamentos utilizados nesse caso. Em 2014, 54,9% das casas do país tinham conexão à internet, número ainda considerado pequeno em comparação a outros países do mundo, com índices variando entre 64,4% a 84% de domicílios com acesso à rede. A desigualdade no acesso à *web* no Brasil se deve, segundo o Instituto, a fatores como a disparidade de renda e o grau de escolaridade dos indivíduos, o que significa dizer que pessoas de baixa renda e com pouco tempo de instrução têm menor acesso à internet. Informação disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/apesar-de-expansao-acesso-a-internet-no-brasil-ainda-e-baixo/>. Acesso em: abr/2017.

sido considerada ponto central no cenário educacional. No que se refere, por exemplo, às políticas educacionais adotadas no país para o ensino de LE, documentos oficiais, publicados nos últimos anos, têm orientado e enfatizado a formação de indivíduos/cidadãos como objetivo da educação escolar (BRASIL, 2000; 2006; 2011; 2012; 2013). Diante das novas necessidades da sociedade contemporânea, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (BRASIL, 2006), por exemplo, propunham um trabalho educacional em que, por meio das várias disciplinas ofertadas pela escola – inclusive aquelas de língua(s) estrangeira(s) – "busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo" (ibid., p. 90). Assim sendo, as disciplinas voltadas para o ensino de LE deveriam, além de ensinar aspectos linguísticos, também contribuir para a formação de indivíduos/cidadãos, o que implicaria compreender

> [...] que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar [permanecer] nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?" (BRASIL, 2006, p. 91).

O caráter participativo do conceito de cidadania proposto pelas OCEM foi mais recentemente também enfatizado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) (BRASIL, 2013, p. 18-19), documento que a concebe como

> [...] uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana [...] participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas. [...] a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência.

Considerando a diversidade do mundo contemporâneo – em que se inserem a escola, o professor e o aluno – a preocupação maior enfatizada pelo documento refere-se ao tipo de educação necessária para que a participação de cada um na "construção desse mundo tão diverso" (ibid., p. 19) seja possível. Nesse sentido, o desenvolvimento do senso de cidadania está atrelado ao "respeito à pluralidade e à diversidade de

nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política [...] combatendo e eliminando toda forma de discriminação" (ibid., p. 165), de modo a viabilizar a inclusão social, um dos pontos chave do documento. A questão da inclusão social, também tratada pelas OCEM, faz-se relevante no contexto educacional brasileiro em virtude das necessidades impostas pela nova sociedade global. Tal sociedade demanda do cidadão o conhecimento de determinadas ferramentas – como as novas tecnologias da informação e da comunicação e a LI – para que, assim, possa integrá-la ou nela ser incluído, por meio do acesso a um emprego, a uma profissão e a uma vida material bem sucedida.

Contudo, embora esses sejam aspectos importantes nas vidas das pessoas, as OCEM argumentam que a questão da inclusão social deve "ser estudada de maneira mais ampla, sob um ponto de vista educacional que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística" (BRASIL, 2006, p. 96) em que se vive. Isso implica, necessariamente, desvencilhar-se de uma visão em que a linguagem está localizada externamente ao seu contexto significativo e é compreendida como estrutura linguística apenas, dissociada de sua prática social. Essa visão, conforme argumenta o documento, conserva o usuário da língua apenas como consumidor de linguagem e não como também produtor dela, uma vez que desconsidera as ideologias e relações de poder, por exemplo, que se dão na prática social da linguagem. Para ser bem sucedido, um projeto de inclusão social precisa, segundo as OCEM, estar atrelado à percepção de que "a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas" (ibid. p. 96). Assim sendo, da forma como compreendo a proposta, o documento advogava, portanto, em prol de uma revisão das noções de língua e de educação que parecem ainda permear o cenário educacional brasileiro, ancorando-as, conforme apontado por Silva (2013), em ideias modernas.

Assim, embora os objetivos educacionais das disciplinas ofertadas pela escola – dos quais fazem parte, portanto, a educação para a cidadania, o desenvolvimento da percepção crítica e a compreensão da complexidade sociocultural e linguística em que se vive na contemporaneidade – sejam recorrentemente reforçados pelos documentos oficiais e viabilizados em livros didáticos, por meio do *Programa Nacional do Livro*

Didático (PNLD) (BRASIL, 2011; 2012; 2016), são frequentes as referências à falta de articulação entre as orientações daqueles documentos e a prática escolar. No que se refere especificamente ao ensino de LE, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) (BRASIL, 2000, p. 25) atribuíram a "não aplicação efetiva dos textos legais" a diversos fatores relacionados ao ensino de LE na escola: carga horária reduzida, escassez de recursos didáticos, formação docente inadequada, dentre outros. Fatores como esses teriam resultado, segundo o documento, em aulas de LE monótonas e repetitivas, voltadas para o "estudo de formas gramaticais, [a] memorização de regras e [a] prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade" (ibid., p. 26). Assim, o caráter educacional das disciplinas escolares e os "conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes" (ibid., p. 25) não estariam recebendo a devida atenção e valorização nas aulas de LE. A ênfase no ensino linguístico ou instrumental das LE, também mencionada pelas OCEM, retrataria

> [...] uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses (BRASIL, 2006, p. 90).

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) frisam a "atenção extrema no tratamento de conteúdos sem a articulação com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento e sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino, constantes na LDB" (BRASIL, 2013, p. 154). O foco excessivo em conteúdos resulta, segundo o documento, no fato de que "os ditames legais e normativos e as concepções teóricas [...] tem fraca ressonância nas escolas e, até, pouca ou nenhuma, na atuação dos professores", conforme resultados de um estudo de caso desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009) em dois estados brasileiros. Assim, novamente, no que se refere ao ensino de LE na escola, o foco no ensino de conteúdos – formas gramaticais e lexicais, memorização de regras, etc. – acabaria gerando, segundo as OCEM, "indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto" (BRASIL, 2006, p. 90). Isso se traduziria não apenas em falta de clareza sobre o que

signifique aprender inglês na escola e sobre as razões para fazê-lo, como também, e consequentemente, sobre o que signifique formar professores para ensinar essa língua naquele contexto.

Convictos, por exemplo, de que devam aprender LI de forma a falar essa língua "para poder ascender socialmente, para se inserir no mercado de trabalho, para viajar e para usufruir da cultura globalizada" (PAIVA, 2011, p. 41), os brasileiros, de um modo geral, consideram ineficiente o assim chamado 'inglês de escola' ou 'inglês de colégio'. Diversas pesquisas anunciam essa como uma crença forte não apenas entre alunos e pais, mas também entre professores em exercício e aqueles em formação inicial. Além disso, muitas dessas pesquisas evidenciam a crença de que seja o despreparo do professor um dos principais fatores para a ineficiência do ensino de LI no contexto escolar e apontam as escolas de idiomas ou os países falantes de LI como os contextos apropriados para uma aprendizagem eficiente dessa língua (BARCELOS, 1995, 2000, 2011; COELHO, 2005; GASPARINI, 2005; PAIVA, 2006; SOUZA, 2006; OLIVEIRA, 2007; LIMA, 2011).

Aliados à falta de clareza acerca dos objetivos do ensino de LE na escola, fatores como turmas numerosas, indisciplina, falta de recursos adequados e carga horária reduzida, agravam o *status* negativo do ensino de inglês na escola, o que se estende também, em muitos casos, a outras disciplinas, fazendo dessas e da escola, de modo geral, espaços desinteressantes e pouco atraentes. O desinteresse pela escola atinge também o nível profissional e o *status* negativo da docência parece influenciar, sobretudo, os jovens, incluindo aqueles em via de formação para o exercício da profissão. A exemplo disso, as conclusões apresentadas pelo relatório sobre a Escassez de Professores no Ensino Médio (BRASIL, 2007, p. 17) afirmam que "o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente", fatores que interferem, segundo Gatti e Sá Barreto (2009, p. 256), não apenas na escolha dos jovens pela docência como também na "representação e valorização social da profissão de professor." Nesse sentido, as autoras afirmam que pesquisas

> [...] realizadas mostram que os professores sentem a perda de prestígio social e que esta perda é real quando se considera a opinião de diferentes segmentos sociais sobre a profissão docente. Pode-se afirmar que as expectativas são altas, mas a valorização é baixa (ibid. p. 233).

Imbricados no *status* negativo do ensino de inglês na escola e fortemente atrelados às condições de trabalho ofertadas, à baixa remuneração e à convicção da ineficiência dos cursos de formação profissional, o desprestígio e a desvalorização da docência no cenário nacional desmotivam a escolha pela profissão, inclusive pelos licenciandos em Letras. Conforme apontam Oliveira e Souza (2010, p. 82), pesquisadoras vinculadas a programas de Licenciatura em LE em universidades públicas brasileiras,

> [...] não raro, os alunos de Letras declaram o desejo de optar pela 'pesquisa' e não pela 'docência' após a conclusão de suas licenciaturas. […] a declarada 'preferência' é compreensível e esperada, basta lembrar o desprestígio e a baixa remuneração da carreira de professor de escola básica no Brasil.

Mudanças nesse cenário exigiriam, indubitavelmente, medidas governamentais e políticas públicas voltadas para a valorização da docência no Brasil – e iniciativas nesse sentido já existem, como veremos mais adiante. Porém, mudanças nesse cenário também demandariam medidas voltadas para uma formação docente capaz de contribuir para que o futuro professor pudesse localizar sua profissão e os objetivos da disciplina que irá ensinar no cenário educacional brasileiro ao longo da História, de forma a compreender os mecanismos e processos por meio dos quais se consolidou a educação brasileira da forma como a conhecemos hoje, o que implica também o ensino de LE e a formação de professores. Uma formação docente com essa perspectiva implicaria perceber as bases sobre as quais se fundamentam o ensino de línguas na escola e a formação do professor e esclareceria, por exemplo, as razões que levam o professor de LI a tomar certas atitudes e a fazer certas escolhas. Entre elas, destaco o fato desse focar, frequentemente, no ensino de conteúdo, principalmente conteúdo gramatical; a estar, constantemente, em busca de um método universal de ensino que oriente a sua atuação docente; a recear e evitar, perenemente, o uso da LI em sala de aula ou fora dela; a se manter continuamente passivo e aparentemente resignado diante das condições profissionais impostas.

No que se refere ao ensino de línguas, perceber as razões do uso recorrente de

certas práticas pedagógicas poderia abrir espaço para discussões e questionamentos acerca do que venha a ser 'língua' e das finalidades de seu ensino na escola, esclarecendo, consequentemente, as relações existentes entre o ensino de línguas e a sociedade, entre questões que permeiam a sala de aula de LI e questões que permeiam o mundo fora dela. No que se refere à formação docente, perceber as razões para a adoção habitual de determinados comportamentos poderia abrir espaço para reflexões acerca do que signifique 'ser professor', esclarecendo que, conforme alertava Paulo Freire (2011a), mudanças na condição docente só podem ser, de fato, esperadas como consequências de atitude, de ação e de luta.

Premissas e Perguntas Norteadoras

Reiterando o quanto declarado pelos autores citados, compreendo que a formação de professores de LI, também no Brasil, precise ser compreendida a partir de sua relação com o novo contexto global – permeado pelo uso de novas tecnologias, pela possibilidade de mobilidade e pelo uso da LI – a partir da transição do paradigma da *Modernidade* para aquele da *Pós-Modernidade* (KRAMSCH, 2014; CANAGARAJAH, 2016). As noções de educação que se tem hoje e que, portanto, permeiam a escola brasileira, se baseiam, conforme aponta Silva (2013), em princípios da Modernidade, tais como a transmissão de conhecimento, a formação do cidadão racional e a construção de uma sociedade democrática e progressista. Esses princípios, por sua vez, ancoram-se, segundo Canagarajah (ibid.), em convicções tais como: a necessidade de separação, para fins da ciência, do objeto de investigação de outros domínios (como, por exemplo, a separação do 'objeto' *língua* de seu contexto de uso, proposta por Saussure (RODRIGUES, 2008, SAUSSURE, 1997); a busca por respostas definitivas e universais; e a necessidade de investigação das regras e normas que definem as relações entre os elementos de um *objeto*, ou seja, a estrutura (SILVA, 2013).

Assim, embora as políticas educacionais adotadas no país nos últimos anos (BRASIL, 2000; 2006; 2011; 2012; 2013; 2016) apontem para a necessidade de revisão dos objetivos do ensino de LE na escola de EB, enfatizando a necessidade de uma educação para a cidadania e para a inclusão social, bem como o desenvolvimento da

percepção crítica do educando, a falta de articulação entre as orientações oficiais e a prática escolar tem sido sucessivamente ressaltada (BRASIL, 2000; 2006; 2013). A ênfase no ensino apenas de conteúdos gramaticais, na memorização de regras e em práticas de repetição revelam, por exemplo, o foco na transmissão de conhecimento e a ideia de existência de uma língua padrão, cujas regras de uso 'correto' e adequação devem ser obedecidas e, portanto, ensinadas. Práticas como essas distanciam a língua de seu contexto de uso, ou seja, a sociedade, e criam confusões e contradições no que se refere aos objetivos do ensino de LI na escola, o qual acaba definido como ineficiente e inadequado (BRASIL, 2000; 2006).

A desarticulação entre as orientações oficiais e as práticas escolares é atribuída, dentre outros fatores, ao despreparo do professor (BRASIL 2000; 2013). Receoso de, como falante não nativo, soar inadequado ou inapropriado, o docente pode acabar focando, por exemplo, no ensino de estruturas linguísticas e na manutenção do ensino de língua afastado de seu contexto de uso (KRAMSH, 2014). A manutenção do *status* de inferioridade do professor brasileiro em relação ao ideal do falante nativo é, a meu ver, um dos fatores que mais contribuem para agravar tanto o *status* negativo do ensino de LI na escola quanto aquele de desprestígio da docência em LI, que se acentua, uma vez agregados a ele, fatores como a baixa remuneração, as condições de trabalho ofertadas pela escola e a convicção da ineficiência dos cursos de formação docente. Resulta disso um crescente desinteresse tanto do jovem brasileiro quanto do licenciando em Letras, especificamente, pelo exercício da docência (BRASIL, 2007; GATTI, SÁ BARRETO, 2009; OLIVEIRA; SOUZA, 2010), mantendo-a, portanto, em posição social e profissional desfavorável e marginal.

Com base no exposto, este trabalho de pesquisa se desenvolve a partir das seguintes premissas: (i) a necessidade de investigação das possíveis relações existentes entre, de um lado, princípios da Modernidade e da Pós-Modernidade e, de outro lado, o ensino de LI e o domínio da formação docente no cenário educacional brasileiro, considerando tanto a nova sociedade global, na qual a LI está diretamente implicada, quanto o *status* de ineficiência do ensino dessa língua na escola; e (ii) a necessidade de investigação das implicações da História sobre o *status* de despreparo do professor e de desprestígio da profissão docente no Brasil contemporâneo, considerando o histórico

colonial brasileiro, em que figuraram mecanismos de exploração e dominação por meio da educação como forma de aculturação. A partir dessas premissas, este trabalho de pesquisa está guiado pelas seguintes perguntas:

1. Em que medida o ensino de línguas e a formação de professores de Línguas Estrangeiras/Língua Inglesa no Brasil se fundamentam em noções e princípios da Modernidade, principalmente no que se refere:
    a. à construção das concepções de *língua* e de *aprendizagem*?
    b. ao predomínio de noções como *passividade* e *inferioridade* nos mecanismos de formação da identidade do docente brasileiro, que fazem parte dos processos de aprendizagem da docência?
2. De que forma o estatuto social da docência em Língua Inglesa na Educação Básica – sobretudo aquela pública – é construído por meio dos discursos que constituem a formação docente? Em que se fundamentam esses discursos e como impactam o ensino de LI na escola e o interesse dos licenciandos pela profissão?

Objetivos da Pesquisa

A pesquisa aqui relatada procurou investigar e analisar a formação inicial de professores de LI no contexto do Estágio Supervisionado (ES) como espaço de aprendizagem da docência, tomando por referência os paradigmas da Modernidade e da Pós-Modernidade (e os movimentos paralelos), no que se refere às percepções dos licenciandos acerca da docência em LI na EB – sobretudo aquela pública. Em acordo com os participantes, ficou estabelecido, como objetivo desta pesquisa, a investigação de suas percepções acerca dos papeis da LI na nova sociedade global, do ensino de LI na EB brasileira, da docência em LI como profissão e da sua identidade profissional. Isso posto, aponto a seguir os objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

<u>Objetivos gerais</u>:

- Aprofundar entendimentos acerca das possíveis relações existentes entre, de um lado, princípios e noções modernas e, de outro, os discursos que constituem a

aprendizagem da docência – discursos que, por sua vez, perpassam tanto o *status* do ensino de LI na EB quanto as percepções dos licenciandos acerca desse ensino, da profissão e de si próprios como (futuros) docentes.

- Conhecer as noções e os princípios sobre os quais se fundamentam os paradigmas da Modernidade e da Pós-Modernidade (e os movimentos paralelos) e reexamina-los dentro do campo da Linguística Aplicada, sobretudo no que se refere ao ensino de LE/LI e à formação docente nessa área.
- Compreender as formas como têm-se desenvolvido, ao longo da história da educação brasileira, os processos de formação de professores de LE/LI e as consequências disso para a profissão docente, considerando os paradigmas supracitados.

Objetivos específicos:

- Identificar, no contexto do ES como espaço de aprendizagem da docência, noções e princípios nos quais se fundamentam o ensino de LE/LI e a formação de professores nessa área;
- Investigar, naquele mesmo espaço, as concepções de língua e de aprendizagem que permeiam o ensino de LE/LI e a formação docente, e as bases de tais concepções;
- Investigar, nos processos de aprendizagem da docência, os discursos que perpassam a construção da identidade e da profissão docentes, e em que se fundamentam tais discursos;
- Analisar de que formas e sobre que bases se constrói o *status* negativo do ensino de LI na EP de EB e da docência como profissão;
- Compreender em que medida o desinteresse pela profissão docente está relacionado aos princípios e noções que norteiam o ensino de LE/LI e a formação docente.

Aspectos Metodológicos

Compreensões acerca daquilo que está envolvido na realização de uma pesquisa – objeto; objetivos; bases teóricas; participantes e pesquisador e as relações entre esses; preocupações e interesses da pesquisa – não apenas apontam o foco da pesquisa como também definem, consequentemente, o tipo de abordagem metodológica a ser utilizada: quantitativa ou qualitativa. Tais abordagens estão ancoradas, conforme esclarece Oliveira (2008), em dois posicionamentos epistemológicos diferentes, o *Positivismo* e o *Interpretacionismo*, que orientam a realização de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais.

Sob uma perspectiva positivista, o comportamento humano resulta de "forças, fatores, estruturas internas e externas que atuam sobre as pessoas, gerando determinados resultados" (ibid. p. 2). Isso implicaria, segundo o autor, a necessidade de utilização de experimentos, amostras, contagens numéricas e estatísticas, assim como a definição de variáveis, dependentes e independentes. Assim, a fim de estudar tais forças e fatores e, consequentemente, o comportamento humano, o pesquisador se valeria de uma abordagem quantitativa para a análise dos dados, feita com base em princípios como neutralidade, imparcialidade e objetividade, por meio de instrumentos rigorosos de pesquisa, tentando buscar uma realidade objetiva e verdadeira e comprovar teorias.

Sob uma perspectiva interpretacionista, estudar o comportamento humano significa considerar que o homem não é um ser passivo, mas, ao contrário, interpreta, continuamente, o mundo no qual está inserido, onde o contato entre as pessoas é ininterrupto, levando-o a interagir constantemente. Assim sendo, dentro dessa perspectiva, a neutralidade, a imparcialidade e a objetividade adotadas pelo Positivismo tornam-se inválidas, uma vez que o pesquisador não é "neutro, objetivo ou se encontra destacado do conhecimento e das evidências que está gerando" (MASON, 2002, p. 7). Da mesma forma, a pesquisa está também inserida no contexto social em que é realizada e, portanto, não pode ser concebida de forma destacada nem do contexto em que se insere e nem, tampouco, daqueles que dela participam.

As abordagens interpretativas, para a perspectiva interpretacionista, são singulares no sentido em que, segundo Mason (ibid., p. 56), as pessoas – suas interpretações,

percepções, sentidos e compreensões – são vistas como a fonte primária de pesquisa, usando-se, nesse caso, métodos de geração de dados (tais como entrevistas ou observação, por exemplo) que objetivam "explorar as compreensões, os processos de raciocínio, as normas sociais, etc., individuais e coletivos." Assim sendo, essas abordagens procuram evidenciar as visões internas, ou seja, as percepções dos participantes internos, ao invés de impor as visões externas, sobre o fenômeno. Logo, embora textos ou objetos possam também ser considerados fontes de dados no caso dessas abordagens, o objetivo principal permanece aquele de procurar interpretar "o que eles dizem ou como estão constituídos nos sentidos individuais e coletivos das pessoas" (id. Ibid.). Por isso, na visão de Buhrer (2012), os participantes são compreendidos como coautores da pesquisa, uma vez que são partícipes de seu processo de realização e estão vinculados ao contexto em que esta se insere, tanto de forma individual quanto coletiva.

Considerando a crescente complexidade do mundo social, a pesquisa qualitativa, segundo Mason (2002), pode ser valiosa no sentido em que engaja o pesquisador em "coisas que importam, de maneiras que importam", o que inclui, por exemplo, "a textura e a tessitura da vida diária, os entendimentos, experiências e imaginários dos nossos participantes de pesquisa, as formas como os processos sociais, as instituições, os discursos ou as relações funcionam, e a importância dos sentidos que geram" (ibid. p. 1). A pesquisa qualitativa está, portanto,

> [...] alicerçada em uma posição filosófica que é amplamente 'interpretativista', no sentido em que se preocupa com as formas como o mundo social é interpretado, compreendido, experienciado, produzido, constituído [...] baseada em métodos de geração de dados que são, ao mesmo tempo, flexíveis e sensíveis ao contexto social no qual os dados são produzidos [...] em métodos de análise, explicação e construção de argumentação que envolvem entendimentos complexos, detalhados e contextuais (MASON, 2002, p. 3)

A meu ver, tanto a ideia de 'geração' de dados quanto aquela de 'flexibilidade' e 'sensibilidade' dos métodos em relação aos seus contextos de produção podem causar dificuldades ao pesquisador em vista de uma perspectiva historicamente consolidada de 'coleta' de dados, atrelada a uma epistemologia positivista, sob cuja perspectiva o pesquisador seria apenas um coletor neutro de informações sobre o mundo social. Mason

(ibid.) explica, contudo, que, a partir de uma perspectiva qualitativa, que considera as relações entre o pesquisador, o mundo social e os dados, o pesquisador passa a ser visto como alguém que "constrói conhecimento sobre o mundo de forma ativa, de acordo com certos princípios e usando certos métodos que derivam de ou expressam sua posição epistemológica" (ibid., p. 52). Por isso, na perspectiva qualitativa, é mais adequado falar em 'geração' de dados do que em 'coleta' de dados, uma vez que o trabalho do pesquisador não consiste em encontrar e 'coletar' dados pré-existentes no mundo, mas sim em 'gerar' dados a partir de suas fontes. Os 'métodos' utilizados na pesquisa qualitativa estão, portanto, associados a "processos de geração de dados que envolvem atividades intelectuais, analíticas e interpretativas" (id. Ibid.). Isso exige do pesquisador engajado nesse tipo de pesquisa, maturidade e experiência não apenas para a geração dos dados como também para a sua análise, uma vez que, conforme afirma Buhrer (2012, p. 96), "a utilização de pesquisa qualitativa como forma de construir sentidos [...] torna-se fundamental porque [...] existem especificidades características do ser humano que demandam um olhar diferente, subjetivo e nem sempre mensurável."

Diante disso, um dos grandes desafios que permeiam a pesquisa qualitativa está relacionado aos métodos que esse tipo de pesquisa exige, sobretudo no que se refere aos dados, ou seja, à seleção e utilização das técnicas de geração de dados que melhor se adequem ao tipo de pesquisa que se realiza. A esse propósito, Mason (2002) explica que o uso, em pesquisa qualitativa, de uma multiplicidade de métodos – que se traduz no conceito de *triangulação* – pode causar confusão em virtude do fato de que o termo *triangulação metodológica* é normalmente compreendido como uma técnica de checagem de métodos. É como se o uso de uma multiplicidade de métodos pudesse fornecer um caminho fácil para a demonstração da validade dos métodos e das interpretações dos dados. Contudo, conforme esclarece a autora, a utilização de vários métodos ou fontes de dados a fim de corroborar ou contrariar um ao outro é inadequada, uma vez que disso resultarão conjuntos de dados que "parecem, inexplicavelmente, estar apontando em direções diferentes" (ibid., p. 190). Assim sendo, a autora sugere que se compreenda a *triangulação* como um meio que permite, ao pesquisador, abordar suas perguntas de pesquisa por ângulos diferentes, o que lhe possibilita explorar seu "quebra-cabeças intelectual, de forma multifacetada" (id. Ibid.). Assim fazendo, o pesquisador aumentaria

a validade dos métodos e interpretações, uma vez que a triangulação "sugere que os fenômenos sociais sejam um pouco mais que unidimensionais" (idi. Ibid.), o que faz compreender, portanto, que a pesquisa em questão tenha dado conta de perceber mais do que apenas uma dessas dimensões. O princípio da triangulação permanece relevante na pesquisa qualitativa também pelo fato de que, conforme explicado acima, "as perspectivas de ambos, participante interno (*emic*) e externo (pesquisador/analista), sobre o fenômeno são incorporadas ao máximo" (DUFF, 2008, p. 143).

Seguindo essa mesma linha, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) definem a pesquisa qualitativa como uma "atividade situada que localiza o observador no mundo" e elaboram as características desse tipo de pesquisa, elencando aquilo que se faz necessário à sua realização, o que consiste, segundo os autores, em

> [...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo [...] uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Os cenários ou contextos naturais a que se referem os autores, embora possam não parecer tão naturais – como no caso de uma sala de aula, por exemplo – são vistos como tal, segundo Duff (2008, p. 30), a partir do princípio de que "não foram organizados para fins da pesquisa por si só, mas são parte das atividades regulares das pessoas." De fato, as fontes a partir das quais os dados podem ser gerados incluem, conforme explica Mason (2002), não apenas pessoas, textos, artefatos e objetos, como também instituições, eventos e organizações, dentre outros. Daí a ênfase na utilização de "uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Além disso, no intuito de obter uma melhor compreensão acerca do objeto investigado, o pesquisador faz uso de "uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas" (id. Ibid.), de forma a "tornar mais compreensíveis os mundos das experiências que estudam" (ibid. p. 33), sempre considerando, contudo, que

> [...] não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um indivíduo. Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. Os sujeitos, ou indivíduo, dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, ou histórias, sobre o que fizeram e por que o fizeram (id. Ibid.).

Assim sendo, embora permeado por grandes desafios, conforme relatado, este trabalho melhor se realiza a partir de uma abordagem qualitativa, baseada no paradigma interpretativo, que busca apresentar os dados a partir da perspectiva dos participantes, em seu contexto natural. Isso posto, esta pesquisa está, portanto, relacionada a um grupo de *estratégias de investigação* (DENZIN; LINCOLN, 2006), dentre as quais, o *estudo de caso* melhor se adequa para os fins aqui propostos. Tal afirmação decorre de explicações como a de Godoy (1995, p. 26), segundo a qual o estudo de caso

> [...] tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões 'como' e 'por que' certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

Da mesma forma, Cohen et al. (2005, p. 181) afirmam que o *estudo de caso* "fornece um exemplo único de pessoas reais em situações reais, possibilitando ao leitor compreender ideias mais claramente do que simplesmente apresentando-as a partir de teorias ou princípios abstratos." Além disso, os autores asseveram que, por meio do estudo de caso, torna-se possível ter acesso a determinadas situações de formas não acessíveis por meio de outras análises e completam afirmando que "estudos de caso podem estabelecer causa e efeito, sendo uma de suas características fortes o fato de que observam efeitos em contextos reais, reconhecendo que o contexto é um determinante poderoso tanto de causas quanto de efeitos" (id. Ibid.).

Em virtude dessas características, Duff (2008, p. 22) explica que os princípios recorrentes no estudo de caso são "singularidade, importância do contexto, múltiplas fontes de informação ou de perspectivas de observação, e a natureza profunda da análise". Isso significa que, por meio do estudo de caso, torna-se possível investigar

fenômenos sociais singulares (ou, ainda, grupos, eventos, comunidades, etc.), de forma detalhada, enquanto ocorrem dentro de seu contexto real. Para tanto, esse tipo de estudo envolve múltiplas perspectivas de observação e múltiplas fontes de dados passíveis de triangulação, não no sentido de descobrir uma verdade única, mas, ao contrário, conforme já mencionado, no sentido de tornar possível a investigação de "múltiplas formas de interpretação (ou de múltiplas realidades)" (ibid., p. 30).

No que tange a pesquisa que aqui apresento, o fenômeno estudado refere-se, da perspectiva em que o observo, ao desprestígio da docência e do docente, inclusive em LI, no cenário da educação pública no Brasil. Considerando a centralidade da formação docente nessa questão, conforme exposto anteriormente, faz-se relevante o estudo focado em um grupo de professores em formação inicial, inseridos em um contexto também público de formação docente. Assim sendo, conhecer essas pessoas, suas compreensões, suas experiências, visões, interpretações e, sobretudo suas percepções, é considerado de extrema relevância e significação no que se refere ao fenômeno ou à realidade social que esta pesquisa explorou. Além da análise documental, os métodos utilizados no estudo de caso aqui apresentado foram a observação participativa e as entrevistas, como formas significativas de geração de dados, uma vez que viabilizam o contato com os participantes dentro de seu ambiente 'natural' de vivência e convivência, permitindo-me interagir com eles, observar suas ações e comportamentos, ouvi-los, questioná-los, etc., e assim acessar as suas interpretações sobre as suas próprias formas de agir e de atribuir sentido ao fenômeno estudado.

Métodos Utilizados para a Geração de Dados

Os métodos utilizados para a geração de dados[7], conforme explicado anteriormente, estão elencados abaixo:

1. Observação de aulas; notas de campo acerca das aulas observadas; gravação em áudio das aulas observadas;

[7] O termo de consentimento para a utilização dos dados gerados, assim como o consentimento da professora-formadora e da direção da instituição, estão incluídos nos apêndices deste trabalho de pesquisa.

2. Entrevistas com os participantes da pesquisa; gravação em áudio das entrevistas; transcrição das entrevistas.
3. Análise Documental: Relatório Final de Estágio (RFE) ou Portfólio Eletrônico / *e-Portfolio*, elaborado e entregue pelos participantes ao final do semestre letivo, como pré-requisito para a finalização de seus ES, contendo: plano/projeto de estágio, filosofia de ensino, diários reflexivos, análise de artefatos, narrativa sobre a prática docente, avaliação do estágio.

Observação de aulas

De acordo com Cohen et al. (2005), "qualquer que seja o problema ou a abordagem, no coração de cada estudo de caso reside um método de observação" (p. 185). No caso desta pesquisa, o método de observação utilizado foi aquele denominado como observação participativa, na qual o pesquisador/observador participa das atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa, podendo ou não estabelecer, anteriormente, um disfarce para si ao invés de apresentar-se como pesquisador. Como o disfarce não constitui um pré-requisito necessário para a observação participativa, minha opção foi aquela de me apresentar como pesquisadora e esclarecer para a turma o meu papel naquele contexto, de forma a evitar incompreensões, constrangimentos ou mal-entendidos. Além disso, esclarecer a minha posição naquele contexto alinhava-se à ideia de centralidade dos participantes nesta pesquisa. Suas ações e comportamentos, suas rotinas e conversas, da forma como se dão em seu ambiente de vivência e convivência – nesse caso, a sala de aula de ES, como aprendizes da docência – eram centrais para o desenvolvimento desta pesquisa.

A opção pelo método da observação para a geração de dados implica, conforme comenta Mason (2002, p. 85), o entendimento de que

> [...] o conhecimento sobre o mundo social pode ser gerado pela observação ou pela participação ou pela experimentação do ambiente natural ou de vida real, das situações interativas, etc. [...] esses tipos de ambientes, situações ou interações 'revelam dados' de maneiras multidimensionais".

Desse modo, é viável uma análise mais aprofundada dos dados, o que atribui, ao pesquisador, um papel mais ativo no processo de pesquisa por meio, inclusive, da escrita e análise de suas notas de campo. Embora, durante a observação de aulas, minha participação fosse limitada (apenas a comentários ou perguntas esporádicas e à substituição da professora em uma aula que discutia o Plano de Estágio), considero-a fundamental para o estabelecimento de uma relação mais informal com os participantes. Tal relação, viabiliza uma convivência mais próxima entre pesquisadora e participantes e deixa esses últimos à vontade para expressar suas ideias e opiniões, tanto durante as aulas quanto nas etapas posteriores da pesquisa: entrevistas, produção e análise dos documentos.

As aulas observadas, conforme mencionado anteriormente, eram referentes às disciplinas relacionadas à prática da docência em LI no EF e no EM, ou seja, o Estágio Supervisionado (ES). Tais disciplinas foram organizadas de forma a ter seu conteúdo distribuído ao longo do semestre da seguinte forma:

a. Etapa 01 – seis semanas de aulas presenciais, dedicadas: ao fornecimento de orientações gerais sobre as tarefas da disciplina e de instruções acerca das leis e documentos referentes à realização do ES; à realização de discussões acerca dos textos e das temáticas propostos e integrantes do cronograma das disciplinas; à execução de tarefas extraclasse relacionadas às disciplinas (leituras, busca por escolas onde realizar o ES – também denominadas Campo de Estágio, doravante CE – elaboração do Plano de Estágio, etc.);
b. Etapa 02 – sete semanas dedicadas à realização do ES pelos licenciandos, nos CE por eles selecionados;
c. Etapa 03 – três semanas de aulas presenciais, dedicadas à apresentação das experiências de estágio vivenciadas pelos licenciandos e à finalização e entrega do RFE/*e-Portfolio*.

Assim, do total de dezesseis semanas que compuseram o cronograma das disciplinas de ES, foram observadas nove semanas de aula, o que corresponde a dezoito manhãs e, consequentemente, a um total final de setenta e duas horas/aula, conforme demonstrado na tabela a seguir:

TABELA 01: Carga horaria da observação de aulas na ES

	Semanas	Horas/Aula	Total de aulas observadas
Etapa 01 orientações; discussões; execução de tarefas	06	48	06 semanas / 48 horas aulas
Etapa 02 realização do ES nos CE	07	0	0
Etapa 03 relatos das experiências; entrega dos RFE/E-portfolios	03	24	03 semanas / 24 horas aula
		TOTAL FINAL	**09 semanas / 72 horas aula**

Fonte: Elaboração própria.

Todas as aulas observadas foram registradas em minhas notas de campo, artifício que, conforme esclarecem Bogdan e Biklen (2003, p. 110-111), consiste em um "relato escrito daquilo que o pesquisador ouve, vê, experimenta e pensa [...] sobre os dados em um estudo qualitativo." Assim, as notas de campo foram produzidas ao longo das aulas, sempre por meio do uso de um equipamento eletrônico, nesse caso, um táblete, que viabilizou digitá-las, organizá-las, salvá-las e guardá-las, conforme orientam os autores acima mencionados. Tais notas fornecem informações não apenas sobre as aulas em si, como também sobre os posicionamentos, dúvidas e questionamentos dos licenciandos, fornecendo-me, informações sobre os participantes desta pesquisa e direcionamento para as entrevistas. Além disso, as aulas observadas foram gravadas em áudio, por meio de um mini-gravador, de forma a constituírem dados utilizáveis nesta pesquisa.

Entrevistas

De acordo com Turner III (2010, p. 754), no que se refere à pesquisa qualitativa, uma das áreas mais populares e que desperta maior interesse é aquela das entrevistas. As entrevistas, segundo o autor, "fornecem informações profundas acerca das experiências e pontos de vista dos participantes sobre um determinado tópico." A opção pela realização de entrevistas implica, segundo Mason (2002), o interesse, por parte do pesquisador, pelas percepções, conhecimentos, interpretações, entendimentos e experiências dos

participantes da pesquisa no que se refere ao fenômeno investigado. Faz-se de suma importância, portanto, para a geração de dados significativos, interagir com as pessoas, conversar com elas, ouvi-las e analisar as formas como fazem uso da língua e como constroem seus discursos. Além disso, as entrevistas permitem a construção de conhecimento contextual, visto que cada entrevista pode focar nas experiências específicas de cada participante por meio de perguntas situadas, ou seja, que estejam relacionadas a eventos ou situações de suas vidas – em contraposição a perguntas abstratas ou hipotéticas. Isso resulta em maior liberdade, por parte dos participantes, gerando dados que representam as suas perspectivas de forma mais aprofundada.

Em virtude da organização das disciplinas de ES em diferentes etapas, conforme explicitado, as entrevistas foram realizadas no segundo mês de aulas – setembro/2013 – antes que os licenciandos partissem para seus CE. Se, por um lado, a realização das entrevistas naquele período procurava se adequar ao cronograma das disciplinas, por outro, era necessário que houvesse tempo para que a minha presença como pesquisadora naquele ambiente contribuísse para a construção do meu *status* de *participante* daquele contexto, o que poderia contribuir para que os participantes agissem de forma natural, não alterando, assim, seu comportamento em função da minha presença.

As entrevistas foram realizadas sempre ao final das aulas das disciplinas, entre as 11h30min e as 12h30min, horário disponibilizado pelo grupo de licenciandos, em virtude de seus demais compromissos acadêmicos e profissionais. As entrevistas eram combinadas, no decorrer das aulas, entre mim, pesquisadora, e os licenciandos, e sua realização dependia basicamente do interesse de cada um em participar e de sua disponibilidade de tempo. Dos 28 licenciandos presentes às aulas, 12 deles me concederam entrevistas, respondendo ao convite feito à turma. Note-se que, embora o convite tenha sido dirigido a todos, alguns demonstraram interesse próprio em participar, oferecendo-se para as entrevistas, o que suscitou alguns questionamentos e reflexões. Seria plausível pensar, por exemplo, que alguns deles tivessem certa afinidade comigo – a pesquisadora – ou algum interesse nas formas como pesquisas científicas na área docente são desenvolvidas. Contudo, o contato com os entrevistados, não apenas ao longo das entrevistas, como também ao longo das aulas – quando pude observá-los em situações diversas – tornou plausível pensar que seu voluntariado para as entrevistas refletia um

forte interesse pela profissão docente. Era isso que aparentemente os motivava a expressar suas ideias e percepções, ainda que estas se mostrassem negativas e desesperançadas. Retornarei a esse tema mais adiante, na seção que trata do perfil dos participantes.

Em virtude da necessidade de manter a privacidade dos participantes e em virtude, ainda, do número relativamente grande de participantes envolvidos na pesquisa, o que dificultaria o uso de nomes, ainda que fictícios, optei por numerá-los e identificá-los com as letras PART, da palavra *participante*, havendo, assim, dados identificados desde PART01 até PART28, conforme sua utilização. Houve participação nas entrevista tanto de forma individual quanto de forma coletiva, em virtude da data e do tempo disponibilizado pelos participantes. A tabela a seguir esclarece essa informação.

TABELA 02: Participantes entrevistados

Entrevistas Individuais		**Entrevistas Coletivas**	
03/09/2013	PART16	**05/09/2013**	PART14 / PART15 / PART25
17/09/2013	PART21	**12/09/2013**	PART07 / PART01
10/09/2013	PART22	**19/09/2013**	PART27 / PART17 / PART04
12/09/2013	PART11		

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas, que duraram em média 40 minutos cada, foram gravadas em áudio e transcritas por mim. Eram inicialmente baseadas em temas pré-estabelecidos, relacionados ao objeto de pesquisa. Desse modo, as perguntas focavam principal e basicamente:

a. na visão dos licenciandos acerca da profissão docente;
b. na visão dos licenciandos acerca da docência em LI;
c. no seu interesse em exercer a docência após o término da graduação;
d. nas motivações para sua (não) escolha pela docência;
e. no que significava, para eles, *ensinar inglês*.

A partir desses temas e das respostas dos participantes às perguntas anteriores, outras perguntas eram elaboradas no decorrer das entrevistas. Essa abordagem é

explicada por Turner III (2010, p. 755) que esclarece que nesse tipo de entrevista (denominada *general interview guide approach*), "a maneira como as perguntas são feitas depende do pesquisador que está conduzindo a entrevista." Segundo o autor, de acordo com sua experiência de pesquisa, uma interação mais informal e relaxada com os participantes contribui para que o pesquisador acesse mais facilmente as experiências dos participantes, questionando-os a partir de suas respostas para as perguntas pré-construídas. Nas palavras do autor, "[e]u podia fazer perguntas ou mudar as perguntas com base nas respostas dos participantes às perguntas anteriores. As perguntas eram estruturadas, mas adaptá-las me permitiu explorar uma abordagem mais pessoal para cada participante entrevistado" (TURNER III, 2010, p. 755). Ao mencionar os estudos de McNamara (2009)[8], Turner III (2010) explica que a força dessa abordagem está na habilidade do pesquisador de garantir abordar, com cada entrevistado, "as mesmas áreas gerais de informação" e, ainda, no fato de que ela "permite um grau de liberdade e adaptabilidade" quando do contato com o entrevistado (McNAMARA, 2009 *apud* TURNER III, 2010, p. 755). Conforme menciona Mason (2002, p. 66), a possibilidade de realização de uma entrevista mais livre permite ao pesquisador/entrevistador adotar um papel mais responsivo ao longo da interação, inclusive "respondendo perguntas que os entrevistados porventura façam, fornecendo informações, opiniões, suporte [...] procurando assegurar-se de que os entrevistados gostem de ser entrevistados." Assim sendo, nesta pesquisa, as entrevistas foram realizadas de forma que houvesse flexibilidade, liberdade e adaptabilidade em sua execução e de forma que os entrevistados tivessem liberdade para fazer perguntas, dar e pedir opiniões, fornecer e pedir informações, etc., enfim, interagir entre si (no caso de entrevistas em grupo) e com a pesquisadora.

Análise Documental

A opção pelo uso de documentos como fontes de dados em pesquisas qualitativas sugere, segundo Mason (2002, p. 106), que a posição adotada pelo pesquisador seja aquela de que palavras e textos escritos, assim como documentos, objetos, etc.,

---

[8] McNAMARA, C. (2009). *General guidelines for conducting interviews*. Retrieved January 11, 2010, from http://managementhelp.org/evaluatn/intrview.htm

constituam o mundo social de forma significativa. Isso significa dizer, dentre outras coisas, que os documentos "agem como alguma forma de expressão ou representação de elementos relevantes do mundo social, ou que seja possível traçar ou 'ler' aspectos do mundo social por meio deles", havendo a necessidade, portanto, de que sejam lidos e interpretados considerando o contexto em que são produzidos, os significados que carregam, o que se entende que sejam ou que representem em termos culturais. Além disso, conforme o mesmo autor comenta, os documentos podem ser uma via de acesso a eventos, acontecimentos ou processos que não são passiveis de observação por, por exemplo, acontecerem em espaços ou momentos não observáveis. A análise documental, segundo Duff (2008, p. 128), "envolve trabalhos escritos e artefatos, tais como livros texto, artigos de jornal, amostras de trabalhos escritos e tarefas dos alunos, programas de curso e diários de pesquisa mantidos pelos participantes ou pesquisadores."

Os documentos analisados nesta pesquisa foram elaborados pelos participantes ao longo do semestre letivo e compilados em um bloco único entregue individualmente à professora-formadora ao final do referido semestre. O documento final, intitulado *Relatório Final de Estágio* (doravante RFE) ou *e-Portfolio*, apresentava alguns dos elementos listados por Duff (ibid.) e incluía: plano/projeto de estágio, filosofia de ensino, diários reflexivos, análise de artefatos, narrativa sobre a prática docente e avaliação do estágio. Uma explicação mais detalhada sobre cada item é apresentada a seguir.

Relatório Final de Estágio ou e-Portfolio

Trata-se de um documento elaborado pelo licenciando, preferencialmente ao longo do semestre letivo, a ser entregue ao professor-formador sempre ao final do período de realização do ES. Nesse relatório são inseridas descrições, relatos e reflexões acerca das experiências vivenciadas pelo próprio licenciando ao longo do período de estágio, assim como análises de artefatos utilizados no campo de estágio e documentos que regulamentam a realização do estágio. O RFE é normalmente impresso e encadernado. O *e-Portfolio*, por sua vez, é o nome convencional da versão eletrônica do RFE e também é entregue pelos alunos. Segundo Lorenzo e Ittelson (2005, p. 2), esse tipo de documento é

> [...] uma coleção digitalizada de artefatos [...] incluindo textos, gráficos ou elementos multimídia arquivados em um *website* ou em outra mídia eletrônica como CD-ROM ou DVD [...] cujos benefícios derivam da troca de ideias e *feedback* entre o autor e aqueles que visualizam e interagem com o e-portfolio [...] o trabalho de reflexão feito pelo autor no interior do portfólio eletrônico o ajuda a criar uma experiência de aprendizagem significativa.

Além disso, os autores afirmam que os portfólios eletrônicos estão "ajudando os alunos a se tornarem críticos e contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita e de comunicação multimídia [...] habilidades de letramento em tecnologia e de como usar mídia digital" (ibid., p. 3). Outros professores-formadores tem adotado a elaboração de e-portfolio como atividade do ES em cursos de licenciatura em Letras – LI, como mostra Xavier (2013). No contexto de geração de dados desta pesquisa e de acordo com as exigências da disciplina e orientações da professora-formadora, o documento final a ser entregue pelos licenciandos ao final do estágio poderia, portanto, ser impresso (nesse caso, o RFE) ou eletrônico (nesse caso, o *e-Portfolio*) e deveria conter os seguintes elementos:

3.1.1 *Plano / Projeto de Estágio*: trata-se de um documento elaborado pelo estagiário, no qual ele apresenta a proposta de trabalho que pretende desenvolver no CE em que realizará seu estágio. O formato do Plano ou Projeto de Estágio pode variar, mas deve apresentar, minimamente, alguns dos seguintes itens: informações sobre o CE, justificativa da escolha do CE, objetivo geral e objetivos específicos da proposta de trabalho, cronograma de atividades e tarefas a serem desenvolvidas pelo estagiário no CE.

3.1.2 *Filosofia de Ensino*: trata-se de uma declaração em que o licenciando, por meio de reflexão, elabora e expõe suas crenças sobre ensino e aprendizagem, ou seja, sobre em que consiste, de acordo com o seu ponto de vista, ensinar e aprender, nesse caso, LE/LI; e sobre quais abordagens ou metodologias de ensino, técnicas, materiais e atividades seriam, portanto, segundo ele, adequadas para o ensino da língua.

3.1.3 *Diário Reflexivo*: trata-se de narrativas reflexivas a serem elaboradas pelos estagiários durante o tempo de permanência no CE acerca de questões que lhes chamem a atenção, tais como: os atores do CE e suas relações interpessoais; os materiais utilizados; os ambientes escolares; os conteúdos das aulas, etc. A reflexão, segundo material [9] fornecido pela professora-formadora, "é um componente crítico de qualquer portfólio acadêmico e pode ser documentada de diferentes formas incluindo: histórias cronológicas, narrativas de aprendizagem pessoais ou profissionais e autobiografias."

3.1.4 *Análise de Artefatos*: os artefatos são 'documentos' [10] aos quais são atribuídos significados/sentidos de acordo com um contexto específico: o ambiente de formação de professores, por exemplo. São considerados artefatos: planos de aula; evidências da avaliação da aprendizagem (tais como atividades em sala ou para casa, provas, trabalhos, *feedback* do professor para os alunos); evidências do gerenciamento da sala/turma (tais como mapa de sala, carta ou bilhete para os pais, etc.); e ainda, fotografias relacionadas às atividades de aula, anúncios e cartazes afixados na escola, etc..

3.1.5 *Narrativa sobre a prática docente*: trata-se de uma narrativa a ser elaborada pelo estagiário após o término de sua prática pedagógica no CE. A importância das narrativas para a formação de professores, conforme explicações [11] fornecidas durante as aulas por uma das licenciandas e pela professora-formadora, respectivamente, advém do fato de que

> [...] são uma forma de reflexão sobre como os professores que tivemos nos influenciaram a sermos quem somos hoje; o gênero facilita a reflexão, pois é verdadeiro e o autor fala de si, dá sua opinião, escreve sobre o outro, etc.
> [...] ativam as memórias, fazem com que criemos sentido para essas memórias; as experiências como professores são organizadas em nossas narrativas, nos casos que contamos. Professores, portanto, contam

[9] Material fornecido via Moodle aos licenciandos, retirado e adaptado de <http://www.ufv.ca/plar/portfolio-tutorial/reflective-narratives-several-tips/>, segundo informado pela professora-formadora.
[10] Explicação fornecida oralmente pela professora-formadora, constantes das minhas notas de campo.
[11] Informações constantes das minhas notas de campo.

> casos, contam histórias de suas experiências e, assim, atribuem novos significados às suas histórias. Nas histórias de aprendizagem identificamos fatores comuns que nos fizeram chegar a ser professores, a ser professores de inglês.

3.1.6 *Avaliação do Estágio*: consiste em um questionário contendo oito perguntas abertas sobre a experiência do estagiário no CE, sobre possíveis mudanças em sua filosofia de ensino, sobre sua qualificação para ser professor e suas intenções em se tornar professor na escola regular.

Além dos elementos acima listados, os RFE/e-Portfolios contavam também com um texto referente às conclusões dos estagiários acerca de seu processo formativo ao longo do ES. Houve, ainda, para os alunos da Turma I, a solicitação de que elaborassem uma *narrativa de aprendizagem*. Para os alunos da Turma II, além da narrativa de aprendizagem, foi solicitado que escrevessem uma *reflexão* sobre a experiência vivenciada no estágio anterior. Para a elaboração desses textos, instruções foram fornecidas, via Moodle, pela professora-formadora. Alguns desses textos constam dos RFE/e-Portfolio dos licenciandos, embora muitos deles não os tenham produzido.

Faz-se importante ressaltar que, conforme esclarece Mason (2002), a maioria dos documentos é baseada em textos escritos, embora muitos possam também conter elementos não verbais – como fotografias, tabelas, gráficos, etc. – que podem ser de interesse da pesquisa. Muitos dos artefatos incluídos pelos participantes em seus RFE/e-Portfolio foram apresentados em forma de fotografias, por exemplo, do ambiente escolar ou da sala de aula; outros apresentaram atividades e avaliações escritas, dentre outras coisas.

Utilização e Análise dos Dados

Embora tenha havido, ao longo do período de observação de aulas e ao longo das entrevistas, uma ampla visão dos dados e do quanto representavam para esta pesquisa, para fins de análise foram necessárias algumas etapas organizacionais. Primeiramente, a etapa de leitura das notas de campo referentes à observação das aulas de todo o semestre, de forma a retomar todo o percurso da pesquisa e o contato com os participantes ao longo

de todo o processo de geração de dados. A etapa seguinte consistiu em fazer a audição e transcrição das entrevistas, retomando, mais uma vez, ao longo da escrita e leitura das transcrições, o contexto em que as entrevistas foram realizadas e sua relação com as experiências docentes vivenciadas pelos participantes, dentro e fora do espaço do ES especificamente. A etapa final, por sua vez, envolveu a leitura dos documentos a serem analisados, os RFE/*e-Portfolio*, de cada participante. Os áudios referentes às observações das aulas propriamente ditas não foram transcritos na íntegra em virtude do grande montante de dados gerados. Contudo, a partir das notas de campo, trechos das aulas foram transcritos com base no critério da relevância deles para as discussões relacionadas à análise dos dados.

Os dados foram utilizados neste trabalho de pesquisa em função de sua relevância para a análise, não havendo, portanto, uniformidade em sua utilização. Em termos práticos, isso significa dizer que respostas para uma mesma pergunta de pesquisa puderam ser construídas considerando a multiplicidade de métodos, dados e participantes, sem que o mesmo participante ou o mesmo método tenha sido sistematicamente utilizado. Talvez pela flexibilidade e liberdade com que foram propostas, as entrevistas parecem ter dado aos participantes a oportunidade de agir e se expressar de forma mais natural, desinibida e confiante, o que fez delas um espaço mais confessional, contribuindo, portanto, de forma significativa, para a construção das respostas às perguntas de pesquisa. Os dados foram, portanto, utilizados a partir de sua contribuição para a construção de tais respostas, uma vez que as perguntas norteadoras implicam a delimitação do escopo desta pesquisa.

A análise e a interpretação dos dados foram feitas com base no quadro teórico no qual esta pesquisa está fundamentada e a partir da triangulação dos dados, conforme explicada anteriormente, considerando, dentre os métodos de geração de dados utilizados também os documentos que deles derivam, como as notas de campo (das aulas observadas) e as transcrições dos áudios (das entrevistas e das aulas observadas). Vale ressaltar que, conforme aponta Mason (2002), a adoção de uma abordagem 'multi-método' implica a percepção de que o fenômeno ou os dados de interesse da pesquisa podem não ser gerados por meio da utilização de um único método, ou seja, isso implica dizer que métodos diferentes geram dados de formas diferentes. Assim sendo, a

multiplicidade de métodos pode viabilizar, ao pesquisador, explorar suas perguntas de pesquisa sob múltiplas perspectivas, visto que cada método (nesse caso, entrevista, observação ou análise documental) pode acrescentar uma dimensão diferente ou contribuir para que as perguntas sejam exploradas por um ângulo diferente ou com maior profundidade ou complexidade, por exemplo. Assim sendo, no que se refere a esta pesquisa, os dados foram utilizados e analisados considerando o que aqui exposto.

Contexto de Pesquisa

Localizada no domínio da formação de professores de LE/LI, esta pesquisa se realiza no contexto de um curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa – ofertado no campus sede de uma Instituição de Educação Superior (IES) pública, localizada na região sudeste do país, que obteve, no ano de realização desta pesquisa, nota máxima no Índice Geral de Cursos (IGC)[12]. O referido curso, cenário natural de vivência e convivência dos participantes desta pesquisa, apresenta sua proposta curricular, construída a partir do princípio da flexibilidade, incentivado pelas *Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior,* DCN-Formação Docente (BRASIL, 2002a), adequa-se, segundo informações fornecidas pelo *website* da instituição[13], às regulamentações do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a formação de professores do EF e EM. No que se refere ao ES, tal proposta curricular estabelece, ainda, que a carga horária definida por lei para o ES fica a cargo das Faculdades de Letras e de Educação daquela instituição e deve ser dividida entre o 8º e 9º períodos do Curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Inglesa. Além disso, o Projeto de ES da referida instituição determina que o licenciando poderá ser dispensado de até 50% da carga horária prevista, desde que comprove exercício da docência na educação básica. As seguintes etapas de trabalho são também estabelecidas pelo Projeto:

[12] O IGC é um indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior do país, públicas e privadas, utilizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde 2007. Os resultados anuais podem ser visualizados online. Informação disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>. Acesso em: dez/2016.
[13] Oculto aqui a fim de manter a privacidade dos participantes desta pesquisa.

- sessões de orientação presenciais ou mediadas por computador; planejamento individual e elaboração de projeto de estágio;
- análise e elaboração de material didático;
- atividades de observação e de ensino nos sistemas públicos ou privados da educação básica;
- elaboração e apresentação de relatório final de estágio.

No cenário da sala de aula, esta pesquisa se localiza no contexto das disciplinas de ES, ou seja, das disciplinas frequentemente relacionadas à aprendizagem do trabalho docente a ser realizado na educação básica. Tradicionalmente compreendido como uma atividade a ser cumprida no último ano do curso de Licenciatura, a fim de instrumentalizar o futuro docente, o espaço do ES foi (e, em muitos casos, ainda o é, eu diria) ocupado pela realização de atividades burocráticas, relacionadas ao preenchimento de documentações e afins (FELICIO, 2006). Além disso, pesa sobre ele um papel de 'parte prática' do processo de formação docente – contrapondo-o, dessa forma, a outras disciplinas em que reflexões teóricas são propiciadas – e, portanto, jaz sobre ele a imagem de único espaço de formação do futuro professor para a execução de seu trabalho em sala de aula (VALSECHI; KLEIMAN, 2014).

Assim, o ES se tornou 'problemático' em muitos contextos de formação docente, no sentido em que, do ponto de vista da escola CE, tornou-se sinônimo de investigação e questionamento acerca das práticas escolares. Além disso, o ES, do ponto de vista do professor em serviço, tornou-se sinônimo de questionamentos acerca de sua proficiência e dos métodos de ensino por ele utilizados; e, do ponto de vista do licenciando, tornou-se inútil em função da inadequação daquilo que, segundo sua visão, poderia ali aprender (IFA, 2014). Contudo, contrariamente a essa visão, o ES tem sido, cada vez mais, visto como um espaço de "extrema importância na e para a formação do profissional docente" (LIMA; PESSOA, 2010, p. 251), uma vez que, por meio dele, torna-se possível viabilizar a diminuição das distâncias historicamente estabelecidas entre *teoria* (aquilo que se aprende na Licenciatura) e *prática* (o trabalho docente na escola). Dessa forma, o ES tem assumido um papel de extrema relevância na formação de professores, pois passa a ser visto como espaço privilegiado para "a almejada articulação entre teoria e prática na formação inicial" (VALSECHI; KLEIMAN, 2014, p. 14) ou, como se refere IFA (2014,

p. 101) a essa questão, "para a construção de conhecimentos teórico-metodológicos sobre a prática docente."

Assim sendo, foram observadas, no âmbito desta pesquisa, aulas das disciplinas de ES, ministradas ao longo do segundo semestre de 2013, por uma professora universitária, também denominada *professora-formadora*. Embora os alunos tenham sido organizados em um único grupo, as aulas eram referentes a duas disciplinas de ES: Turma I e Turma II, assim denominadas de acordo com o segmento da educação básica ao qual se dedica cada disciplina, EF e EM, respectivamente. As aulas foram ministradas no turno matutino, duas vezes por semana, das 7hr50min às 11hr30min. O grupo era composto por 28 alunos frequentes – 22 do sexo feminino e 06 do sexo masculino – e pela professora-formadora. Embora o horário de início da aula fosse 20 minutos mais tarde que o horário de início normalmente utilizado naquela faculdade, muitos alunos chegavam regularmente atrasados, havendo atrasos frequentes de mais de uma hora.

A sala de aula era organizada em forma de círculo e a mesa da professora se encontrava na parte frontal da sala, em frente ao quadro e à tela de projeção. Os equipamentos disponíveis eram o projetor (*data-show*), ligado a uma Unidade Central de Processamento (CPU), a tela para projeção e caixas de som, além do quadro branco. A sala era bem iluminada e ventilada, contendo janelas ao longo de toda uma parede externa.

As estratégias estabelecidas para o desenvolvimento das aulas eram variadas, pois dependiam dos objetivos de cada aula, e incluíam: aulas expositivas, debates, apresentação de seminários, discussões em grupos, apresentações de *slides* e vídeos e instruções sobre leis e documentos. Além dos encontros presenciais, todos os alunos tinham acesso à Plataforma Moodle, meio utilizado pela professora-formadora para viabilizar o contato dela com os alunos e desses entre si, distribuir textos teóricos e documentos, controlar a frequência, a entrega das atividades executadas pelos licenciandos, a resolução de dúvidas e questionamentos, dentre outros. A ementa e os objetivos das disciplinas, conforme consta do cronograma[14], estão apresentados a seguir:

[14] O cronograma completo da disciplina está no anexo desta pesquisa.

Figura 01: Ementa e objetivos das disciplinas de ES

EMENTA:
Observação participante, planejamento e prática da docência no ensino da língua estrangeira no ensino fundamental e médio.

OBJETIVOS:
[nome da instituição formadora][15] os estudantes realizarão estágio supervisionado sob a orientação da professora da [nome da faculdade] e da professora da escola do estágio (professor supervisor). Para tanto, serão ministradas aulas teóricas e presenciais que permitirão aos alunos a planejarem seu estágio e analisarem documentos e práticas advindas do campo de estágio. Logo, são objetivos do curso:

- **Refletir sobre as práticas de ensino de inglês na Educação Básica.**
- **Analisar os eventos da sala de aula de inglês a partir de teorias específicas da área de educação e linguística aplicada.**
- **Analisar artefatos e documentos que circulam na escola, a partir de uma perspectiva crítica e de reflexões teoricamente embasadas.**
- **Desenvolver habilidades e competências indispensáveis ao trabalho do professor.**
- **Compreender princípios da auto-formação continuada de professores.**

Fonte: Cronograma da disciplina.

A fim de viabilizar o alcance dos objetivos listados, foi proposta uma bibliografia básica, na qual constavam Lima (2011), Hawkins e Norton (2009), e Zeichner (2008). Os dois primeiros textos foram discutidos em aula, a partir de questionamentos e explicações fornecidos pela professora-formadora e das dúvidas e opiniões levantadas pelos alunos. O último texto, um livro composto de quatorze capítulos que apresentam diferentes perspectivas sobre a temática proposta pelo organizador – a (não) funcionalidade do ensino de inglês em escolas públicas – foi discutido em grupos e apresentado pelos alunos em forma de seminários, seguidos de debate.

Além das referências acima citadas, diversos outros textos, vídeos e entrevistas relativos às temáticas discutidas foram mencionados ao longo das aulas, de acordo com as temáticas discutidas. Dentre essas temáticas, aquelas que constavam do cronograma eram: a formação de professores e o ensino crítico de inglês; ensino de inglês, formação de professores e justiça social; condição docente com foco no professor de inglês; a escolha pela *profissão professor*; a escola como espaço formador. A partir dessas

[15] Todas as referências à instituição onde foram gerados os dados, assim como à professora-formadora e aos participantes foram omitidos e/ou substituídos a fim de proteger sua identidade e salvaguardar sua privacidade.

discussões, outros temas que surgiram ao longo dos debates e foram comentados pela professora-formadora e pelos alunos incluíram: hierarquia, abordagem crítica para o ensino de inglês, ideologias escolares, mercado capitalista, neoliberalismo, autorreflexão, formação tecnicista do professor, dimensão crítica da formação do professor, reflexão crítica, questões sociais (racismo, sexismo, classismo, questões de gênero, orientação sexual, etc.) no ensino de inglês, preconceitos, política, produção de conhecimento, necessidade de desaprender e se reeducar, transformação e construção de sentidos, temas tratados sempre de forma não limitadora ou estanque[16].

Para a realização das tarefas referentes ao ES, a professora-formadora disponibilizou, via Moodle, materiais e textos referentes à organização do portfólio e às diretrizes para a escrita de narrativas reflexivas. Para ampliar os conhecimentos dos licenciandos acerca de questões relativas ao perfil dos alunos da educação básica e de questões que permeiam o contexto escolar, a professora-formadora disponibilizou, também via Moodle, um guia com dicas sobre o gerenciamento de turma, sobre o planejamento de aulas e sobre o ensino de LI em turmas grandes, com alunos de diferentes níveis de conhecimento linguístico.

Perfil dos Participantes

O grupo de licenciandos que compunha as duas disciplinas de ES contava inicialmente com 34 alunos matriculados. Desses, 28 frequentaram, de fato, as aulas das disciplinas ao longo do semestre. Dentre esses 28 alunos frequentes, 13 pertenciam à Turma I (EF) e 15 pertenciam à Turma II (EM).

De um modo geral, tratava-se de um grupo de licenciandos jovens – entre os 20 e os 28 anos, aproximadamente – e participativos, normalmente atentos às atividades determinadas pela professora-formadora, inclusive no que se referia às leituras, apresentações de seminários e às produções escritas, a serem incluídas na dinâmica das aulas. Havia, como ocorre em muitos contextos desse tipo, pequenos grupos que se reuniam, rotineiramente, nos mesmos espaços da sala de aula. Estes costumavam participar das aulas de forma mais tímida, geralmente sob solicitação da professora-

[16] Informações constantes em minhas notas de campo.

formadora. Outros, de forma mais individualizada, participavam das aulas demonstrando certa segurança, revelando experiências docentes e expressando seus posicionamentos, questionamentos e dúvidas acerca da profissão.

A grande maioria dos licenciandos frequentes revelou já ter experiência docente em diferentes contextos de ensino, sendo poucos aqueles sem experiência alguma. A exemplo disso, dos 22 licenciandos presentes na primeira aula, apenas 02 revelaram jamais ter lecionado e 01 revelou jamais ter lecionado LI, tendo trabalhado, contudo, com acompanhamento de crianças no EF, no âmbito da educação infantil. Dos 19 licenciandos restantes, 12 lecionavam ou haviam lecionado em escolas de idiomas por um período de tempo que chegava a seis anos, como no caso de PART11. Um tempo maior de experiência docente, nove anos, foi revelado por PART22, cujo relato incluiu escolas dos mais diversos segmentos e o ensino de outras disciplinas, além da LI. Apenas 04 licenciandos revelaram ter experiência docente em escolas regulares. Outras atividades docentes relatadas pelos licenciandos incluíam: monitorias em escolas regulares; aulas de LI no programa de extensão da IES à qual se vinculavam; aulas particulares; aulas em cursos pré-vestibulares, dentre outros. Muitos revelaram exercer a docência, simultaneamente, em contextos diferentes de ensino. Quando questionados pela professora-formadora, apenas 04 licenciandos revelaram-se interessados em lecionar futuramente em escolas regulares e desses, apenas 02 declararam interesse em lecionar em escolas públicas.

Dentre os motivos elencados pelos licenciandos para tal escolha foram apontados, principalmente, a baixa remuneração e a inadequação da formação docente propriamente dita que, segundo PART03, se traduz no fato de que os licenciandos são "mais formados para a academia do que para a sala de aula" [17], sentimento que se generaliza entre os seus colegas, que afirmam não terem sido formados para a escola. A opção pela carreira docente foi substituída, no caso de 02 licenciandos, pelo interesse em transferirem-se para outras áreas profissionais, nesse caso, *Relações Internacionais* e *Direito*. Uma terceira licencianda, PART12, revelou-se funcionária de um órgão público, declarando estar "bem empregada" e, por isso, sem necessidade de mudar de profissão, excluindo, portanto, também a docência de seus planos futuros.

[17] Informações constantes das minhas Notas de Campo.

Questionados pela professora-formadora, 08 licenciandos se revelaram interessados em cursar a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, 04 se disseram receosos com relação ao ES em virtude da falta de experiência docente e 01 se disse infeliz na profissão. O interesse em cursar a pós-graduação reflete a motivação dos licenciandos em adotar a docência como profissão futura, porém, em nível universitário. A esse propósito, PART03 explicita seu interesse na área de formação de professores, dizendo considerá-la uma das áreas mais importantes da universidade. Por isso, seu interesse pela escola regular, uma vez que lhe parece estranho tornar-se professor universitário sem ter tido a vivência na escola. No que se refere à infelicidade na profissão, PART11, professora há seis anos em cursos de idiomas, revela-se ainda aluna do curso de Licenciatura apenas pelo fato de estar cursando o último período, mas estando profissionalmente infeliz, se diz decidida a cursar *Direito* assim que encerrar a Licenciatura. Vale ressaltar, nesse caso, que apesar de se auto-definir profissionalmente infeliz, principalmente no que diz respeito à baixa remuneração e ao estatuto social da docência, PART11 voluntariou-se para as entrevistas, fazendo questão de dar o seu depoimento sobre a profissão. Retornarei a essa e a outras questões aqui elencadas ao longo deste trabalho de pesquisa.

Perfil da Pesquisadora

Educada em família com forte interesse e atuação na área docente, iniciei minha carreira como professora muito cedo, em um curso de idiomas em Macapá – AP, minha cidade natal, onde lecionei por três anos antes de deixar a cidade em 1988. O interesse na mudança era, principalmente, a possibilidade de acesso a uma universidade pública, onde poderia fazer meus estudos na área de Letras. Ao longo do curso de Licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), embora me fossem imperceptíveis as razões, sentia uma forte sensação de dissociação. Muitas das disciplinas cursadas na universidade pareciam distantes e, portanto, dissociadas do universo escolar. Havia uma falta de clareza nas relações entre aquilo que se aprendia no contexto da Licenciatura e aquilo que era demandado do trabalho docente na escola. As relações e os sentidos se faziam mais visíveis apenas nas aulas de LI – nas quais as práticas docentes eram muito

semelhantes àquelas que eu bem conhecia dos cursos de idiomas onde lecionava – e, finalmente, nas aulas de Prática de Ensino, disciplina cursada na Faculdade de Educação, no último período do curso. Além disso, havia, naquele modo de formar professores, uma forte tendência tecnicista, significando uma forte ênfase na aprendizagem, por meio de treinamento, de técnicas de ensino universalmente aplicáveis (CELANI, 2008), o que, a meu ver, acabava por apagar os saberes e anular a agência dos futuros professores, bem como por distanciar a docência de seus papeis sociais e políticos, silenciados, portanto, dentro do espaço de formação docente. Fortalecia-se, assim, a sensação de dissociação da formação docente não apenas do contexto escolar, como também dos contextos histórico, cultural, social, econômico e político dos quais fazia parte. Reafirmava-se, no que se referia aos professores, aquilo a que se referiu Giroux (1997, p. 157) como o "*status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula." Isso era visível nas escolas pelas quais eu transitava naquela época.

Uma vez graduada, do lado de fora da universidade, parecia-me estranho, por exemplo, que nas salas de aula em volta da minha, lecionassem jovens recém-chegados de seus intercâmbios no exterior; alunos e egressos de cursos como Direito, Economia ou Medicina; um número grande de 'professores' sem interesse pela docência como profissão e, portanto, sem formação na área; assustava-me o discurso desanimado e fatalista daqueles que, mesmo licenciados, desacreditavam nas possibilidades educacionais do espaço escolar, fosse ele público ou privado; importunava-me o tratamento dispensado aos professores pelos alunos, pais e, muitas vezes, também pelas direções das escolas ou pelos próprios colegas; aborreciam-me os discursos sobre a ineficiência, o despreparo e, portanto, a responsabilidade total atribuída ao professor pela ineficácia do sistema educacional brasileiro; irritavam-me o descaso, o preconceito e a marginalização social e profissional da docência e do docente em nível nacional.

De volta à universidade, finalizei, em 1998, no programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, o mestrado na linha de pesquisa relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com a dissertação intitulada *Ensino Comunicativo de Língua Inglesa: um modelo de análise de atividades comunicativas* (JUCÁ, 1998). Embora com uma visão mais aprofundada do ensino de LI

propriamente dito – teorias de aquisição de línguas; métodos e abordagens de ensino, por meio dos quais se definiam, por exemplo, concepções de língua, princípios do ensino de línguas, estratégias e técnicas de ensino e os papeis do professor (RICHARDS; RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2000) – permanecia a sensação de dissociação da formação docente em relação aos contextos em que o ensino de língua se dava.

Após a conclusão do mestrado, passei um longo período afastada, tanto da sala de aula quanto da academia, em função de uma mudança para a Itália, onde morei por seis anos. Ao longo desse tempo, a experiência de aprender uma nova língua estrangeira se mostrou uma oportunidade ímpar de reflexão, principalmente no que se refere às formas como a língua é concebida e ao seu papel na construção de nossas compreensões acerca da(s) realidade(s) na(s) qual(quais) vivemos e da(s) verdade(s) que nos perpassa(m). Ao longo do meu aprendizado da língua italiana e da minha inserção naquela cultura, pude experimentar um distanciamento do Brasil, da (minha) história brasileira, das posições que (não) ocupo(amos) no mundo como brasileira(os); pude experimentar diferentes sentimentos, elaborar reflexões e problematizar questões diversas acerca do que parecia significar - para aquele outro europeu com quem eu agora convivia - ser *brasileira*, *mulher*, *não européia*, *oriunda do sul global* (SOUSA SANTOS, 2010a; 2010b) e economicamente mais frágil do que ele parecia ser. Meu mais forte desejo naquela ocasião era falar italiano muito bem, de forma que eu pudesse participar das conversas e discussões que, no fundo, sempre implicavam política, economia e história. Meu desejo era contar, para aquele outro, histórias diferentes daquelas que ele tinha aprendido sobre mim (nós), histórias que não fossem apenas sobre futebol ou sobre carnaval ou sobre pobreza ou prostituição; eu queria contar histórias de pessoas que eu conhecia, pessoas reais que viviam vidas povoadas de alegrias e festejos muitas vezes, mas que eram, principalmente, vidas de muita luta em prol de tornar concreta a possibilidade de uma existência digna; eu queria contar as histórias dos meus vários amigos e amigas que se tornaram chefes de família, profissionais de várias áreas, comerciantes independentes; eu queria perguntar para aquelas pessoas quão isentos eles se viam da nossa história, queria interrogá-los sobre a possibilidade de a história deles ser a mesma nossa, contada, talvez, sob outra perspectiva; eu queria dizer para eles quão surpreendente foi para mim aprender que o outro-bem-vindo em sua casa era diferente de mim em nacionalidade, gênero, raça

e posição econômica, o quão supreendente foi perceber que o impedimento para a nossa amizade e convivência era a minha identidade!; eu queria, enfim, reivindicar as minhas (nossas) próprias formas de existir ao invés de aceitar passivamente a parcialidade das verdades que diziam sobre mim (nós). Obviamente, naquela ocasião e por todos aqueles anos, eu não conhecia os estudos pós-coloniais ou a matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2016; QUIJANO, 2000) e não entendia tampouco como isso poderia estar relacionado com a minha (nossa) história, com a docência, com o ensino de línguas e com o nosso contexto escolar.

O meu retorno para a universidade se deu em 2004, como professora temporária do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa na instituição pública onde hoje leciono, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Ao longo dos anos seguintes, frequentei disciplinas isoladas no mesmo programa de pós-graduação onde havia realizado o meu mestrado. Voltando-me para a *formação de professores*, área mais recentemente inserida nos campos de interesse e investigação da academia, as disciplinas cursadas me indicavam caminhos mais claramente demarcados para a compreensão do trabalho e, principalmente, da condição docente, ou seja, da "situação na qual um sujeito se torna professor" (TEIXEIRA, 2007, p. 428).

Tendo sido aprovada em concurso público para o cargo de professora assistente, passei a integrar em 2008 o quadro efetivo da UFOP. Após ter cumprido a exigência de permanência na instituição por quatro anos sem afastamentos para capacitação, finalmente pude voltar minha atenção para o doutorado, tendo sido aceita em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, ofertado pelo Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo (USP). Ao longo daqueles quatro anos, entre 2008 e 2012, ocupei-me, como professora efetiva, das disciplinas de estágio supervisionado até então sob responsabilidade, principalmente, de professores temporários, e passei a ser identificada, dentro da área profissional, como *formadora de professores*, termo que, ao quanto parece, está exclusivamente atrelado aos docentes que se ocupam dessas disciplinas.

O trabalho com o ES exigiu o aprofundamento de conhecimentos sobre os três principais espaços ali envolvidos: a) o espaço universitário, onde faz-se importante

conhecer a infraestrutura disponibilizada (ou não) para a realização dos ES, o projeto pedagógico e o currículo do curso de Letras, e o perfil dos licenciandos e dos docentes; b) o espaço escolar, onde é indispensável conhecer a infraestrutura e os recursos disponíveis para o ensino de LI, o perfil dos professores e dos alunos, as demandas e as necessidades relacionadas ao ensino de LI, e as políticas públicas voltadas para a educação escolar e linguística; c) o espaço da Linguística Aplicada, área em que, mais recentemente, pesquisas relacionadas à formação docente têm sido desenvolvidas, dentre as quais, muitas têm examinado e discutido um dos temas considerados mais preocupantes no que se refere à formação docente: a desarticulação entre teoria e prática, que tem historicamente permeado a formação de professores no Brasil (CACETE, 2014; FERNANDEZ; SILVEIRA, 2007; FELICIO, 2006; MELLO, 2000; TANURI, 2000; ANDRÉ ET AL., 1999), inclusive no que se refere à formação de professores de LI (IFA, 2014; VALSECHI; KLEIMAN, 2014; LIMA; PESSOA, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; MAIA; MENDES, 2009; PAIVA, 2005), questão também discutida pelos documentos oficiais que orientam a educação nacional (BRASIL, 1996; 2001a; 2002a; 2002b) e na qual o ES está diretamente implicado.

Tendo passado quatro anos envolvida direta e exaustivamente com as disciplinas de ES, algumas questões tornaram-se visíveis e inquietadoras, dentre as quais cito: a) a permanência da posição do ES, no interior do curso de licenciatura, como o principal espaço de formação do licenciando para a prática docente; b) a desarticulação entre teoria e prática, conforme apontam as pesquisas; c) a permanência da docência em posição social e profissional marginalizada; e d) o crescente desinteresse dos licenciandos pela docência, principalmente na escola pública. Diante dessas e de outras questões já mencionadas, passei a questionar-me acerca da minha posição como *formadora de professores*, refletindo acerca da necessidade de se repensar a formação de professores como um processo em que teoria e prática se articulam a fim de que as mudanças educacionais demandadas pelo novo contexto global pudessem ser percebidas, também pelo futuro professor, como desafios e oportunidades e não como novas formas de silenciamento ou como ameaças à sua centralidade na elaboração dessas mudanças, ao seu papel fundamental na educação de estudantes como cidadãos críticos e ativos (GIROUX, 1997). É na esperança, portanto, de contribuir para que a formação docente

possa reformar as tradições e, assim, lidar com os desafios e combater as ameaças que, como formadora de professores, me lanço neste trabalho de pesquisa. A esse ponto, lembro ao leitor que todas as escolhas feitas ao longo desse trabalho, assim como as formas como os dados foram interpretados, estão fortemente permeados pela minha própria história, pelos modos como eu aprendi, ao longo da (minha) trajetória, a enxergar e compreender o mundo, pelo meu *lócus de enunciação* (MIGNOLO, 2000), portanto.

Organização da tese

Além da seção introdutória acima apresentada, este trabalho de pesquisa se organiza em três capítulos principais e uma seção conclusiva, que discorre acerca das considerações finais deste estudo. O primeiro capítulo, intitulado ***Um Breve Relato Histórico***, objetiva expor um panorama da educação brasileira, desde a implantação do sistema educacional jesuíta em 1549 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a fim de que se possa visualizar os espaços ocupados pela docência em línguas estrangeiras/língua inglesa e pela formação docente nessa área ao longo desse período. O segundo capítulo, intitulado ***Das Histórias que nos Habitam***, discute o papel do discurso na construção da realidade, detendo-se, principalmente, na invenção das tradições e da noção de evolução e linearidade que conduziram à necessidade de progresso e de desenvolvimento a serem realizados por meio da civilização, o que culminou na invenção da História ocidental. O terceiro capítulo, intitulado ***Daqueles que Nos Tornamos***, visa a discorrer, sobretudo, acerca da invenção das línguas – inclusive a língua inglesa e a ideia de inglês como língua internacional – e da produção histórica da identidade como sendo fixa, permanente e, portanto, 'normal', negando, simultaneamente, sua fluidez e nomadismo. Os capítulos são permeados pela análise dos dados gerados ao longo desta pesquisa, de forma a explicitar as consequências da invenção da Historia, das línguas e da identidade sobre a construção histórica da docência e da identidade docente, implicando, consequentemente, a desvalorização do professor brasileiro de inglês. As considerações finais, intituladas ***por uma formação de professores de inglês para o Brasil***, discorre sobre os movimentos circulares da História explanados ao longo do trabalho e apresenta as conclusões da pesquisa.

CAPÍTULO 1

UM BREVE RELATO HISTÓRICO

> *Se faço isso, é com o objetivo de saber o que somos hoje. Quero concentrar meu estudo no que nos acontece hoje, no que somos, no que é nossa sociedade. Penso que há, em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que se produziram há séculos ou há anos são muito importantes. Somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. Em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas...*
>
> (FOUCAUL, 2006, p. 258).

Neste capítulo, proponho uma breve revisão histórica visando, principalmente, à formação de professores de línguas (estrangeiras) no Brasil. O principal intuito disso é a apresentação de um panorama em que seja possível visualizar as formas como a formação docente vem-se construindo ao longo da História, as razões que motivam as formas escolhidas para essa construção e os modos como esta impacta a docência em LE/LI no Brasil contemporâneo.

De modo a construir a trajetória histórica da formação docente no Brasil, o relato apresentado neste capítulo tem início quando da implantação do sistema educacional jesuíta, após o descobrimento, e se encerra com uma análise preliminar de dados. Dessa forma, investiga-se que relações podem ser estabelecidas entre o passado e o presente no que se refere tanto ao docente que hoje atua ou se prepara para atuar na escola pública de educação básica, quanto ao estatuto social da docência em LE/LI no contexto educacional brasileiro.

1.1 Educação no Brasil Colônia

Saviani (2011) relata que o Brasil passou a integrar a chamada *civilização ocidental e cristã* em 1500, quando da chegada dos portugueses e a consequente

colonização das novas terras. O processo de integração do Brasil ao *mundo ocidental* envolveu, segundo o autor, três aspectos intimamente articulados entre si,

> [...] [a] *colonização* propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os íncolas); a *educação* enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a *catequese* entendida como difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2011, p. 29, grifos meus).

Tendo sido colônia de Portugal por mais de 300 anos, o Brasil foi um dos protagonistas de um longo momento histórico – o período colonial – e, assim como muitas outras colônias portuguesas, inglesas, francesas ou espanholas, passou a fazer parte da História do ocidente[18], sendo fortemente afetado por ideias e valores europeus daquela época. No caso de Portugal, a influência exercida sobre suas colônias estava alicerçada, fundamentalmente, na forte relação entre educação e catequese. Saviani (2011, p. 31) explica que "o eixo do trabalho catequético era de caráter pedagógico, uma vez que os jesuítas consideravam que a primeira alternativa de conversão era o convencimento que implicava práticas pedagógicas institucionais (a escola) e não institucionais (o exemplo)." Assim sendo, a "educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese sua ideia-força" (id. Ibid.) e a catequese, por sua vez, tinha, nos jesuítas, seu mais forte realizador. Tendo, portanto, a atividade educativa como a sua principal tarefa, apoiada pela Coroa portuguesa e pelas autoridades da colônia, os jesuítas monopolizaram o ensino escolar no Brasil. A oferta de ensino gratuito desencadeou a multiplicação de seus estabelecimentos de ensino, que chegaram a ser mais de cem (entre colégios, residências, missões, seminários, etc.) durante os aproximados dois séculos de sua atuação, antes de sua expulsão do país (GHIRALDELLI JR., 2009a).

Os jesuítas foram responsáveis, portanto, por duas das três etapas em que se organizou a *educação colonial* no Brasil. A primeira etapa compreendeu o período entre

[18] Valho-me, ao longo desse trabalho de pesquisa, da ideia de 'Ocidente' como a ela se refere Sousa Santos (2009, p. 104), isto é, "Europa, 'frequentemente Europa ocidental', uma pequena região do mundo que, por várias razões e principalmente a partir do século XVI em diante, conseguiu impor suas concepções de passado e futuro, de tempo e espaço, sobre o resto do mundo.".

1549, quando chegaram os primeiros missionários ao Brasil, e 1599, quando da implementação do *Ratio Studiorum*, um plano geral de estudos elaborado pelos jesuítas. A segunda etapa da educação colonial, de 1599 a 1759, corresponde ao período em que a educação jesuítica se organizou e se consolidou com base no *Ratio Studiorum*. A terceira etapa, de 1759 a 1808, iniciada a partir da expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil, é marcada pela Reforma Pombalina, considerada uma reforma modernizante no sentido em que objetivava colocar Portugal à altura do século XVIII, definido pelo Iluminismo (SAVIANI, 2011).

A primeira etapa da educação colonial – de 1549 a 1599 – alinhava-se à preocupação do Estado português com a educação como forma de facilitar tanto o processo de dominação quanto a expansão do catolicismo. Visto que, para os jesuítas, "a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram obra do demônio", a catequese e a instrução eram os meios pelos quais se realizava o "processo de aculturação da população colonial nas tradições e nos costumes do colonizador" (SAVIANI, 2011, p. 47). Responsáveis por essa primeira fase, Manoel da Nóbrega e José de Anchieta preocuparam-se não apenas com a organização e os procedimentos de ensino, como também com as práticas pedagógicas a serem adotadas para o alcance dos fins propostos. Saviani (Id. ibid.) segue relatando que no plano educacional de Nóbrega estavam incluídas aulas de português para os indígenas, doutrina cristã e a escola de ler e escrever, culminando no aprendizado profissional e agrícola ou, alternativamente, nos estudos da gramática, opção destinada àqueles que fossem, posteriormente, dar continuidade aos seus estudos na Europa. Para Nóbrega, a primeira medida a ser tomada era a sujeição dos índios, de forma a viabilizar a sua conversão à religião católica e sua conformação à nova situação de vida em que agora estavam inseridos. Tomado pelos objetivos descritos e sendo um grande conhecedor de línguas – espanhol como primeira língua; português, aprendido em longa estadia em Coimbra; latim, pela dedicação aos estudos – Anchieta dedicou-se ao aprendizado da *língua geral*, como assim era chamada a língua falada pelos índios, com o objetivo de organizar a gramática daquela língua e utiliza-la para os fins pedagógicos estabelecidos, o que fez dele, conforme explica Saviani (2011, p. 44), um "agente da 'Civilização pela palavra'." O objetivo maior era "por meio da palavra, implantar na nova terra a

civilização dos que dela se apossavam" (Ibid., p. 46).

A importância da 'civilização pela palavra' decorria da defesa, por parte da Igreja Católica, da transmissão oral da fé, originada na palavra de Cristo – em oposição à tese luterana da doutrinação pela leitura de textos cristãos (VIEIRA; GOMIDE, 2008). Por isso, conforme relata Saviani (ibid.), Anchieta usou a língua tupi para o alcance de seus objetivos educacionais, produzindo poesia e teatro naquela língua. Por meio dos muitos autos que escreveu, Anchieta fazia um paralelo entre o bem e o mal, entre as crenças católicas (Deus; Demônio) e aquelas indígenas (Tupã; Anhangá), em que eram recorrentes as condenações às atividades dos membros das tribos. Essas práticas deram forma a uma "verdadeira pedagogia brasílica, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses" (Ibid., p. 47).

A segunda etapa da educação colonial – de 1599 a 1759 – iniciou-se, conforme esclarece Ghiraldelli Jr. (2009a), em função da precariedade do plano educacional até então estabelecido e da oposição da Ordem jesuítica a ele, que acabou por encerrá-lo. Nascia, assim, o *Ratio Studiorum,* o novo plano geral de estudos elaborado pela Companhia de Jesus, o qual tinha a finalidade de padronizar o funcionamento de todos os colégios jesuítas e as formas como eram organizados, objetivando, principalmente, "a 'formação integral do homem cristão', de acordo com a fé e a cultura daquele tempo" (Ibid., p. 25). O *Ratio Studiorum* foi organizado, primeiramente, de acordo com um método conhecido como *modus parisiensis*, que, segundo Saviani (2011), era considerado o melhor no que se referia ao aprendizado da gramática latina, prevendo repetições, disputas, composições, interrogações e declamações. Além disso, o *modus parisiensis* continha, ainda, "o germe da organização do ensino que veio a constituir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e os programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor" (Ibid., p. 52). Assim sendo, o *Ratio Studiorum* apresentava um plano que tinha características universalistas, visto que servia a todos os colégios jesuítas, independentemente de sua localização; e elitistas, visto que servia aos filhos dos colonos e excluía os índios, o que fazia daqueles colégios "instrumentos de formação da elite colonial" (ibid, p. 56). Como os colégios jesuítas

eram os únicos existentes, eles se apresentavam, portanto, como a única opção de estudo acessível aos filhos da elite da colônia, ainda que esses últimos não tivessem interesse em uma formação religiosa (GHIRALDELLI JR., 2009a).

Assim, o *Ratio Studiorum* não mais incluía o aprendizado de português ou a escola de ler e escrever existentes no primeiro plano de estudos idealizado por Nóbrega, dando lugar, no Brasil, ao curso de *humanidades* ou *estudos inferiores* – correspondente, segundo Saviani (Ibid.), ao atual nível médio – seguidos dos *estudos superiores*. Nesses cursos, o estudo de gramática era considerado primordial, mas faziam também parte do currículo os estudos de dialética, retórica, latim, grego, língua vernácula, história e geografia, dentre outros. O autor segue relatando que as ideias pedagógicas que embasavam o *Ratio Studiorum* correspondem ao que ficou conhecido na modernidade como *pedagogia tradicional*, caracterizada, principalmente, por "uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável [cabendo à educação] moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano" (ibid., p. 58).

Historicamente, o *Ratio Studiorum* foi a base sobre a qual se ergueram os numerosos colégios fundados pelos jesuítas ao longo de todo o tempo em que se ocuparam da educação e serviram à Coroa Portuguesa e suas colônias. Nos colégios jesuítas se formaram importantes intelectuais, dentre os quais Descartes, Montesquieu, Rousseau, Miguel de Cervantes e Antônio Vieira. Além disso, ainda conforme relata Saviani (2011), os colégios jesuítas foram considerados os mais avançados da época em termos educacionais e de fundamental importância nas origens da escola moderna. Vale ressaltar, ainda, que em se tratando de uma educação de caráter religioso, como era o caso dos colégios jesuítas, as ideias pedagógicas por esses disseminadas incluíam a visão de que o homem, tendo sido criado por Deus, à sua imagem e semelhança, era considerado criação divina e, por isso, era seu dever esforçar-se em prol da perfeição humana na vida natural de modo a tornar-se merecedor da vida sobrenatural. Daí o enfoque intelectual e espiritual atrelado à formação do aluno no passado, valorizando-se, consequentemente, os estudos gramaticais, a leitura e a tradução de textos clássicos, conforme apontado por Uphoff (2008).

Isso posto, compreende-se que a colonização brasileira foi marcada por diferentes

acontecimentos. Primeiramente, a catequese praticada pelos jesuítas marcou a fase inicial da colonização; as Reformas Pombalinas marcaram a fase seguinte; e, finalmente, a transferência da corte de Portugal para o Brasil marcou a fase final da colonização do Brasil (GHIRALDELLI JR., 2009a; 2009b).

A implantação das Reformas Pombalinas, terceira etapa da educação colonial, se deu após a expulsão dos jesuítas do Brasil, decretada em 1759 por meio de um Alvará assinado pelo rei D. José I, conforme idealizado pelo então Marquês de Pombal (OLIVEIRA, 1999; SAVIANI, 2011), em um momento histórico marcado por confrontos entre a atmosfera religiosa, tradicionalmente instaurada, e uma visão racionalista e lógica, recém surgida. Havia, naquele século, um embate entre a força das tradições, de um lado, e um enorme desejo de mudança de outro; de um lado, a fé, do outro, a ciência (SAVIANI, 2011). Os confrontos e embates decorriam da disseminação de determinadas ideias, inspiradas pelo Iluminismo europeu, propagadas em Portugal por meio de um grupo de influentes personagens históricos, do qual fazia parte Sebastião José de Carvalho e Melo, o futuro Marquês de Pombal. Os *estrangeirados* – assim denominados os integrantes daquele grupo em função de seus vínculos com países estrangeiros como a Inglaterra, a Itália e a França – argumentavam em prol das ideias iluministas, defendendo "o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo 'derramamento das luzes da razão' nos mais variados setores da vida portuguesa" (ibid., p. 80). O *Século das Luzes*, como ficou conhecido aquele século, testemunhou, portanto, a predominância do ideário iluminista, assim denominado por indicar,

> [...] através da metáfora da luz e da claridade, a oposição às trevas, a existência de algo oculto, enfatizando, ao contrário, a necessidade de o real, em todos os seus aspectos, tornar-se transparente à razão. O grande instrumento do Iluminismo é a consciência individual, autônoma em sua capacidade de conhecer o real; suas armas são, portanto, o Conhecimento, a Ciência, a Educação (MARCONDES, 2010, p. 24).

Tal perspectiva iluminista baseava-se na ideia de que o conhecimento somente poderia ser alcançado por meio da razão (a luz, a claridade) e não com base em explicações divinas. A racionalidade, pré-requisito para a cientificidade, seriam as únicas

formas de evitar a ignorância humana acerca da natureza e da vida em sociedade. Além disso, a defesa à liberdade de pensamento e de opinião fazia também parte do ideário iluminista, que se posicionava contrariamente aos dogmas religiosos e ao poder do clero. Enfatizava-se, portanto, a experiência e a razão, desconfiava-se da religião e das autoridades tradicionais e clamava-se pela emergência de sociedades liberais, seculares e democráticas (GHIRALDELLI JR., 2009b, p. 3).

Sob influência de ideias como as mencionadas acima e considerando ultrapassados os modelos tradicionais de conhecimento e entendimento do real, nasceu o *movimento modernista*, que rompeu, assim, com a tradição e estabeleceu um novo paradigma, ou seja, uma nova forma de ver o mundo, uma nova teoria científica, substituindo, desse modo, as teorias tradicionais dominantes (MARCONDES, 2010). Assim, inspirado por valores como o universalismo (a existência de verdades universais), a padronização (homogeneidade, uniformidade e inflexibilidade) e a sistematicidade, o *movimento modernista* objetivou, acima de tudo, a previsibilidade, a eficiência e o progresso, e considerou problemáticas, portanto, a diversidade, a variabilidade, a contingência e as diferenças. O objetivo era, sobretudo, uma marcha *uniforme* em direção ao progresso (CANAGARAJAH, 2005). Retornarei a essas questões no próximo capítulo.

Fortemente associado a um otimismo quanto ao progresso do ser humano por meio da educação (GHIRALDELLI JR., 2009b), o movimento iluminista lhe deu grande atenção. Em função da crescente crença, entre os mais diferentes grupos de pessoas, de que a educação poderia modificar uma nação, essa era considerada, portanto, peça fundamental no processo de desenvolvimento social e econômico do país (TANURI, 2000). Por isso, a educação "precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, presos a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência" (SAVIANI, 2011, p. 80). Fazia-se, portanto, necessário reorganizar, dentre outras coisas, os sistemas educacionais estabelecidos, de forma a viabilizar a adaptação de Portugal e de suas colônias "às transformações econômicas, políticas e culturais que ocorriam na Europa" (GHIRALDELLI JR., 2009a, p. 26), inspiradas nas ideias iluministas. Daí a forte influência do ideário iluminista sobre a organização e a implantação dos sistemas educacionais instaurados no Brasil no século XVIII, conforme afirma Saviani (op.cit.).

Assim sendo, o mesmo Alvará que ordenou, em 1759, a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil, ordenou também o fechamento de seus colégios e viabilizou a implantação das Reformas Pombalinas, que se inspiravam, portanto,

> [...] no iluminismo português, refletido nas obras de Luís Antonio Verney e de Antonio Nunes Ribeiro Sanchez, que propunham uma educação leiga, voltada ao progresso científico e à difusão do saber. Era necessário disseminar uma cultura de base, com o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, além dos conhecimentos relacionados às obrigações religiosas e civis (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 3838).

Dentre as diversas medidas adotadas por meio das Reformas, Pombal introduziu o sistema de *aulas régias* a serem mantidas pela Coroa (SAVIANI, 2011), sistema esse que consistia, conforme explica Ghiraldelli Jr. (2009a, 2009b), em aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, em que os professores eram responsáveis por organizar e ministrar as aulas, muitas vezes em suas próprias casas, e só então, solicitar pagamento ao governo pelo trabalho de ensino executado. Por outro lado, aos professores era estabelecido o privilégio de nobres, elevando-os da condição de plebeu àquela de pessoa honrada, sendo seu desempenho, portanto, avaliado com base em sua conduta pessoal, conforme compreendida pelo padre, pelo chefe de polícia, pelos pais e pelos alunos (VIEIRA; GOMIDE, 2008). As aulas, como além de avulsas eram também isoladas, ou seja, desarticuladas entre si, poderiam ser frequentadas pelos alunos de forma independente. Nesse cenário, o ensino se tornou disperso e fragmentado, ainda que a base da pedagogia praticada pelos jesuítas permanecesse a mesma, assim como a metodologia e o programa de estudos por eles idealizado, no qual não estavam incluídas as ciências naturais ou as línguas estrangeiras modernas (OLIVEIRA, 1999). Contudo, ainda que o novo cenário educacional tivesse fortes resquícios da educação jesuíta, mudanças no formato de ensino começavam a surgir, dando origem àquilo que se podia chamar de "ensino público, ou seja, um ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania enquanto noção que se articularia ao Estado, e não mais um ensino atrelado a uma ordem religiosa" (GHIRALDELLI JR., 2009b, p. 4).

Em suma, as novas ideias pedagógicas – agora contrárias àquelas implementadas pelos jesuítas até então – e as reformas educacionais que lhes deram origem (Reformas Pombalinas) visavam ao progresso e à modernização de Portugal, o que significava elevá-

lo ao nível dos países mais avançados, especialmente a Inglaterra. Tais ideias pedagógicas incluíam, dentre outras, a estatização da administração do ensino, do magistério, do conteúdo de ensino e da estrutura organizacional dos estudos. Essas medidas indicam, segundo Saviani (2011, p. 114), "que as reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução." Assim, a educação escolar passou, portanto, a ser responsabilidade do Estado e, consequentemente, "o professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino" (NÓVOA, 1992). Como a modernização de Portugal era o principal objetivo das novas ideias pedagógicas e das reformas educacionais, essas foram também estendidas às suas colônias, inclusive ao Brasil, que herdou, assim, a escola pública e a docência como profissão, embasadas por um ideário que definia não apenas os novos moldes da educação escolar, como também o perfil do professor que deveria atuar nessas escolas, bem como os modos como deveria fazê-lo.

O processo de implantação das reformas educacionais no Brasil enfrentou, contudo, problemas muito graves em função da escassez tanto de professores capacitados para lidar com as novas orientações de ensino, quanto de recursos financeiros suficientes para financiar as aulas régias, além do isolamento cultural da colônia, "motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem ideias emancipacionistas" (SAVIANI, 2011, p. 114). Esse cenário somente viria a sofrer alterações quando a Coroa portuguesa, temendo a invasão de Portugal pelas tropas de Napoleão em 1807, viu-se obrigada a se deslocar para o Brasil, onde o Rio de Janeiro passou a ser, a partir de janeiro de 1808, a sede do reino português (OLIVEIRA, 1999). Iniciava-se, naquele momento, a terceira fase da colonização brasileira.

Conforme relata Ghiraldelli Jr. (2009a), em virtude da mudança da Coroa portuguesa para o Brasil e no intuito de tornar esse novo local uma verdadeira corte, além da criação da Imprensa Régia e do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, especial atenção foi dada à criação de novos cursos profissionalizantes ou cursos superiores, visando à formação de profissionais qualificados. Foram criados o Curso de Cirurgia e o Curso de Cirurgia e Anatomia (1808); a Academia Real Militar que tornou-se, posteriormente, a

Escola Nacional de Engenharia (1810); e a Escola Real de Artes, Ciências e Ofícios (1816). Além disso, nesse período foram também criados a Biblioteca Pública (1810), o Teatro Real de São João (1813) e o Museu Nacional (1818) (OLIVEIRA, 1999; GHIRALDELLI JR. 2009a; 2009b). A vinda da corte portuguesa para o Brasil ocasionou, ainda, a abertura dos portos ao comércio em 1808, de forma a atender "às necessidades de desenvolvimento do país, estabelecidas pelas relações comerciais com nações estrangeiras, principalmente com a Inglaterra, maior potência econômica da época" (MAIA; MENDES, 2009, p. 5). A abertura dos portos e as relações com nações estrangeiras, por sua vez, evidenciaram a relevância e a necessidade de se incluir os estudos das línguas estrangeiras modernas no cenário educacional brasileiro (LEFFA, 1999; MULIK, 2012). Assim, além da necessidade de criação dos cursos superiores para a qualificação de profissionais necessários ao desenvolvimento do país, ficou também evidente a necessidade de que maior atenção fosse dada aos ensinos primários e secundários, até então pouco modificados desde a ação dos jesuítas, visto sua pouca representatividade na educação da elite da Corte. Portanto, diante da necessidade de fazer crescer o país, o então Príncipe Regente, D. João VI, decretou, em 1809, a criação de uma cadeira (disciplina) de língua francesa e outra de língua inglesa, de forma a contribuir para a melhoria da instrução pública. Para o ensino daquelas línguas foram nomeados o padre francês René Boiret e o padre irlandês Jean Joyce (OLIVEIRA, 1999).

As ideias pedagógicas de cunho iluminista, disseminadas por meio das Reformas Pombalinas, iniciadas em 1759, tiveram espaço na educação nacional por um longo período de tempo. Movimentos em prol da superação das ideias pedagógicas tradicionais somente começaram a surgir a partir da década de 1920, quando se propunha a substituição daquelas pelo ideário da pedagogia nova (TANURI, 2000; SAVIANI, 2011). Contudo, a disputa acirrada entre os renovadores e as forças religiosas, que permaneciam fortemente presentes no cenário educacional brasileiro, estendeu-se até por volta da década de 1940, quando foi iniciado o projeto de criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), efetivamente promulgada em 1961. Até lá, tanto o ensino como a formação de professores de línguas estrangeiras manteriam uma posição de extrema fragilidade e incerteza, permanecendo à margem das políticas educacionais adotadas no país. Disso se originará, conforme se verá a seguir, a inconsistência dos

cursos de formação docente, o que, por sua vez, terá um forte impacto sobre o ensino de LE na escola de EB, resultando, finalmente, a meu ver, no desprestígio da docência no contexto nacional.

1. 2 Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil

O ensino de línguas estrangeiras tem, segundo Leffa (1999), uma forte tradição na educação brasileira. Desde o ensino da própria Língua Portuguesa, que era, a princípio, também língua estrangeira, as línguas, tanto clássicas quanto modernas, sempre ocuparam algum espaço na educação nacional. De fato, a primeira fase da educação jesuíta no Brasil já incluía aulas de português para os indígenas. Na segunda fase, embora o *Ratio Studiorum* incluísse um forte conteúdo gramatical (seis a sete anos) e atenção fosse também dada à dialética e à retórica, o ensino de línguas clássicas ocupava lugar de destaque, visto que, conforme relata Saviani (2011, p. 57), "o latim e o grego constituíam disciplinas dominantes. A elas subordinavam-se a língua vernácula, a história e a geografia, ensinadas na leitura, versão e comentários dos autores clássicos."

O grego e o latim foram, portanto, disciplinas dominantes no currículo escolar durante o período colonial, permanecendo dessa forma, segundo Leffa (1999), tanto antes quanto depois da expulsão dos jesuítas do Brasil. Contudo, o ensino de línguas estrangeiras modernas somente veio a ser considerado relevante, conforme já mencionado, a partir da necessidade de desenvolvimento e de internacionalização da economia brasileira, relacionada principalmente à Inglaterra, em virtude de seu poderio econômico naquele momento histórico. As relações com a Inglaterra motivavam um crescente interesse pela língua inglesa, visto a necessidade premente de utilização daquela língua para fins comerciais práticos. Conforme observa Oliveira (1999, p. 26), o ensino de inglês tinha

> [...] objetivos mais imediatos, já que o seu conhecimento, não sendo exigido para o ingresso nas academias – portanto desnecessário ao currículo dos estudos secundários – justificava-se apenas pelo aumento do tráfico e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, constituindo assim uma disciplina complementar aos estudos primários, ou de "primeiras letras".

Dessa forma, durante os anos de reinado de D. João VI no Brasil (1808-1821), enquanto o latim era referência para o aprendizado de literatura e de princípios familiares e o francês possuía um status cultural, sendo considerado parte integrante da educação do aluno, o inglês – embora visto como uma língua de "utilidade exclusivamente prática, oferecendo apenas uma opção profissional no incipiente mercado de trabalho da época" (OLIVEIRA, 1999, p. 29) – também conquistava seu espaço no universo dos estudos das LE. Assim sendo, ao longo daquele período, embora de forma lenta e gradual, as línguas estrangeiras modernas foram ganhando espaço no currículo escolar e um status "pelo menos semelhante ao das línguas clássicas" (LEFFA, 1999, s.p.), adotando, inclusive, as mesmas metodologias de ensino: tradução de textos e análise gramatical. Contudo, embora o ensino de línguas – clássicas e modernas – tenha gozado de grande prestígio durante o Império – em que se estudava de quatro a seis línguas no ensino secundário – foi ainda durante aquele mesmo período que, em virtude de problemas relacionados, principalmente, à administração escolar e às metodologias de ensino utilizadas, teve início o declínio do ensino de línguas, conforme demonstrado na tabela a seguir:

TABELA 03: O ensino das línguas no Império em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em horas
1855	18	9	9	8	6	3F	50
1857	18	6	9	10	4	3F	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	36

Fonte: Leffa (1999). F = Facultativo

A gradual perda de prestígio e de espaço do ensino de línguas na escola foi também decorrente das muitas leis, decretos e portarias que, segundo Leffa (1999, s.p.), perenemente o modificavam e o descontinuavam. Assim, já na Primeira República, com a reforma de Fernando Lobo em 1892, é expressiva a redução na carga horária reservada ao ensino de línguas, que de "76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade" (id. Ibid.). Essa redução implicou a exclusão do ensino de grego e de italiano e a obrigatoriedade de escolha, por parte do aluno, de cursar ou

inglês ou alemão. Além disso, a decadência do ensino de línguas naquele período era também revelada por meio da possibilidade da *frequência livre*, que desobrigava o aluno das aulas e, assim, desoficializava o ensino que, por sua vez, era substituído por *provas de estudo* as quais, praticamente, garantiam a aprovação fácil dos alunos (LEFFA, 1999).

A reforma de Francisco de Campos, datada de 1931 e nomeada em homenagem ao então Ministro da Educação do governo de Getúlio Vargas (MULIK, 2012), foi, segundo relatam Fogaça e Gimenez (2007, p. 165), "uma tentativa de resgatar a educação do declínio no qual se encontrava, propondo-se a democratizar a escola secundária." A criação, em 1930, pelo presidente Getúlio Vargas, do Ministério da Educação e Saúde Pública, apontou a necessidade de novas reformas no sistema educacional brasileiro. Assim sendo, a Reforma Francisco Campos não apenas extinguiu a *frequência livre* como também introduziu mudanças em termos de conteúdo e de metodologia de ensino, revitalizando, assim, mais uma vez, o ensino de línguas no Brasil. Nesse sentido, Mulik (ibid. p. 17-18) menciona, ainda, outras medidas de destaque daquela reforma, como "a divisão de turmas, a seleção de novos professores e renovações de materiais didáticos." Contudo, foi a introdução de um método de ensino o que constituiu, segundo Leffa (1999, s.p.), a grande mudança, pois, "pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua." Tal método se baseava em trinta e três artigos, dentre os quais, o autor lista:

- A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.
- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos

conhecer o idioma atual do país.

Em função da utilização do método direto, havia, ainda, segundo Mulik (2012), o privilégio nas contratações de professores nativos e, portanto, fluentes na língua-alvo, visto que "o objetivo do método direto era atingir uma competência semelhante à do nativo" (p. 18). A contratação desses professores se justificava, portanto, conforme explicam Maia e Mendes (2009, p. 5) pelo fato de que, como nativos, "possuíam as quatro habilidades necessárias ao domínio [da língua]: falar, ouvir, ler e escrever no idioma foco." Contudo, conforme ressaltam os autores, aqueles professores eram contratados apenas pelo fato de dominarem o idioma e por serem julgados, portanto, capazes de ensiná-lo adequadamente, mas não possuíam qualquer experiência prática ou formação para a docência.

Centrada em questões metodológicas, a reforma Capanema, de 1942, manteve o uso do método direto, embora, conforme menciona Mulik (2012), seus ideais visassem a um ensino voltado não apenas para fins instrumentais, mas também para aqueles educacionais. Nesse sentido, o ensino de línguas deveria ser orientado

> [...] não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ('contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão') e culturais ('conhecimento da civilização estrangeira' e 'capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano'). (Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943 *apud* LEFFA, 1999, s.p.).

Além disso, conforme relata o autor, recomendava-se o uso de recursos audiovisuais (giz colorido, ilustrações, objetos, discos e filmes), a escolha do vocabulário pelo critério de frequência, a leitura iniciada por manuais preferencialmente ilustrados, a partir de 'histórias fáceis' até se chegar à leitura de obras literárias completas. Estava posta aí a ideia da sequência de conteúdos para facilitar a aprendizagem da língua.

A reforma Capanema foi responsável, ainda, por equiparar as modalidades de ensino médio e por dividi-lo em ciclos – o ginásio e o colégio – que permitiam ou os estudos das línguas clássicas e das línguas modernas ou os estudos das ciências, como a física e a matemática, por exemplo. Além disso, naquele período, o Ministério da

Educação passou a centralizar a educação nacional e a tomar todas as decisões pertinentes, incluindo as línguas a serem ensinadas, as metodologias a serem utilizadas e os programas de ensino de todas as séries. Apesar das críticas às características nacionalistas da Reforma, Leffa afirma que a Reforma Capanema foi

> [...] paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999, s.p.).

Reforçando a visão favorável acerca do ensino de línguas modernas na escola brasileira que permeava aquele período, Chagas lança, em 1957, o livro intitulado *Didática especial de línguas modernas*, em que faz afirmações acerca das contribuições do ensino das línguas modernas para o desenvolvimento do aluno, alegando que essas

> [...] poderão também contribuir, e o fazem com inegável proveito, para desenvolver a capacidade de reflexão, a agudeza de julgamento, o espírito de observação, o senso de iniciativa e a apreciação de valores, assim como as atitudes mentais positivas e socialmente úteis (CHAGAS, 1979, p. 134 *apud* TOLEDO PINTO, 2010, p. 32).

No contexto escolar, enquanto o francês continuava mantendo a sua tradição curricular dada a sua presença no sistema educacional brasileiro desde o Império, as garantias de manutenção do inglês no currículo escolar advinham, mais uma vez, das relações de dependência econômica do Brasil, dessa vez, com os Estados Unidos, mais fortemente estabelecidas durante a Segunda Guerra Mundial (PAIVA, 2003; MULIK, 2012).

Já no início dos anos 60, com a finalidade de educar os alunos para o mercado de trabalho, um currículo mais técnico foi implementado e o ensino de LE foi, portanto, reduzido. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei n. 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, manteve a divisão do ensino médio em ginásio e colégio, instituiu o ensino profissionalizante e desobrigou o ensino de LE no colegial.

Contudo, embora o ensino de latim tivesse praticamente desaparecido e o ensino de francês tivesse sido reduzido, "o inglês passou a ser mais valorizado devido à demanda do mercado de trabalho" (MULIK, 2012, p. 19). Ainda assim, o saldo, segundo Leffa (1999), foi uma redução no ensino de línguas para menos de dois terços daquilo que tinha sido durante a reforma Capanema.

Em 1971, o então governo militar anunciou a nova LDB, Lei n. 5.692. Essa reduziu o ensino de 12 para 11 anos, divididos, a partir de então, em 1º e 2º graus, com oito e três anos de duração respectivamente. Mais uma vez, a educação profissionalizante era enfatizada e o ensino de LE permanecia desobrigado, tanto no primeiro quanto no segundo graus. Somado a isso, um parecer publicado em seguida à nova lei, pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), estabeleceu que as LE fossem "dadas por acréscimo", de acordo com as condições de cada escola, o que significou uma redução drástica na oferta de LE na escola, chegando a inexistirem no 1º grau e a serem oferecidas por apenas um ano no 2º grau, em aulas de uma hora por semana. Isso resultou no fato de que "inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira" (LEFFA, 1999, s.p.). Na visão de Mulik (2012), a redução no ensino de LE na escola brasileira estava relacionada à ideia de "nacionalismo", muito em voga no país naquele período. Nesse sentido, a escola deveria evitar o domínio ideológico e não servir, portanto, de via de acesso de culturas estrangeiras ao país.

Ao longo do Regime Militar (1964-1985), das reformas educacionais que se pretendiam empreender, a reforma universitária foi o palco dos maiores embates, principalmente encabeçados pelos movimentos estudantis contrários ao favorecimento do setor privado e a favor da preservação do sistema já existente, o qual era reforçado por meio da LDB de 1961, que se preocupava, basicamente, apenas em "estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo de ensino", por meio do CFE (DURHAM, 2003, p. 13). Os movimentos estudantis, reorganizados a fim de combater o Regime, enfrentaram o governo de forma direta, em defesa da universidade pública. Naquele cenário, conforme relata a autora, docentes foram afastados e manifestações foram vedadas por meio de decretos-lei, que enrijeceram a luta e sacrificaram lideranças, impondo-lhes prisões, torturas e perseguições. Conforme relata

Toledo Pinto (2010), era compreensível que a reforma universitária tivesse suscitado maior interesse e investimentos, visto que

> [...] correspondia ao perfil hierárquico da sociedade brasileira de classes e servia às pretensões de atualização tecnológica, crescimento econômico e hegemonia política continental que embalavam os sonhos da burguesia nacional e de seus prepostos militares, bem como respondia às demandas da classe média por canais de ascensão social (TOLEDO PINTO, 2010, p. 49).

Os impactos da repressão militar sobre a educação não se restringiram ao plano das políticas e reformas educacionais, mas também alcançaram, obviamente, as salas de aula. Conforme relata Monte Mór (2013, p. 3), houve, na escola, a eliminação de disciplinas como *Sociologia* e *Filosofia* e a introdução de outras novas como *Educação Moral e Cívica*, que "pretendia promover uma noção 'neutra' de cidadania baseada na moral, obediência e patriotismo, conforme as orientações militares que eram recomendadas às escolas." A eliminação e criação de disciplinas escolares e outras medidas como essas reforçavam, segundo a autora, uma pedagogia tecnicista, que além de cancelar o desenvolvimento da criticidade dos alunos e, consequentemente, de suas possibilidades de ação, consolidavam, ainda, relações hierárquicas, construídas verticalmente, conforme também mencionado por Toledo Pinto acima. Finalmente, Monte Mór (ibid.) menciona a força com que as ideias impostas pelo Regime Militar passaram a permear a sociedade brasileira como um todo, fazendo-se presente, inclusive, na esfera educacional. Nesse sentido, Mattos (2011) alerta para o fato de que muitos dos jovens daquela época – crescidos durante o Regime Militar, ao longo do qual vivenciaram a repressão – tornaram-se, mais tarde, professores e, tendo sido forçados a uma *cultura conformista* que permeava os contextos pelos quais haviam circulado e os diversos tipos de situações a eles impostas, aprenderam-na e a trouxeram para as suas salas de aula, reproduzindo-a e, portanto, educando novas gerações inteiras sob a mesma perspectiva. A forte presença dessa cultura conformista na educação brasileira exige, ainda hoje, segundo a autora, medidas educacionais capazes de motivar outras formas de compreender o mundo em que se vive e de agir nele.

Os efeitos do que aqui relatado sobre a educação e, consequentemente, sobre o ensino de línguas no Brasil foram avassaladores. De acordo com Paiva (2003), a não

obrigatoriedade do ensino de LE estabelecida pela legislação resultou na inexistência de uma política nacional de ensino de LE, na redução extrema da carga horária destinada ao ensino de línguas e na posição de inferioridade em que essas foram colocadas em relação às demais disciplinas do currículo escolar, principalmente pela possibilidade, em alguns estados do país, de que não houvesse reprovação em LE. A autora segue relatando que embora esse quadro tenha sofrido alterações a partir de uma resolução publicada em 1976, que tornou obrigatório o ensino de LE no 2º grau, seu ensino no 1º grau foi novamente apenas recomendado, ficando, mais uma vez, condicionado às possibilidades de oferta da escola. Isso resultou não apenas na retirada do status de 'disciplina' da LE e sua transformação em 'atividade' no estado de São Paulo, como também e principalmente no estabelecimento de uma enorme distância entre a educação oferecida às classes populares e aquela acessível às classes mais abastadas, que podiam contar com a aprendizagem de LE em escolas particulares e nos institutos de idiomas. Nesse contexto, o ensino de LI com foco na leitura passa a ser visto, pela academia, como uma possibilidade para a escola pública, o que acabaria, segundo Paiva (2003), por reforçar, mais uma vez, o espírito elitista da educação nacional, visto que aqueles que faziam uso da escola pública teriam acesso ao aprendizado da língua apenas para fins instrumentais.

O cenário acima descrito suscitou reações de professores e pesquisadores vinculados à então já atuante Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) que, participando do primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), realizado em 1996, considerou urgente a proposição de um plano para o ensino de línguas no Brasil, o que foi divulgado por meio de um documento intitulado *Carta de Florianópolis*. O documento enfatizava, conforme relata Paiva (2003, s.p.), que "todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras." Além disso, o documento afirmava que "a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno." Até aquele ano, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em termos de horas, se dava da seguinte forma:

TABELA 04: O ensino das línguas entre 1942 e 1996

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12 e/ou	-	-	6	18

Fonte: Leffa (1999).

A nova LDB, Lei n. 9.394, também publicada em 1996, pouco tempo após a publicação da *Carta de Florianópolis*, volta a enfatizar o ensino de LE nas escolas. A nova lei substitui o 1º e o 2º graus por Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, e restitui a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LE moderna, a partir da quinta série, podendo a comunidade escolar, com base em suas próprias condições, escolher que língua(s) ensinar. Além disso, a lei em questão determina a organização do ensino em séries anuais, de acordo com critérios como idade e competência, por exemplo, permitindo que, no caso do ensino de alguns componentes curriculares, incluindo LE, alunos de turmas diferentes fossem reorganizados em novas turmas, de acordo com seus níveis de conhecimento. Isso implicava o abandono da ideia de utilização de um único método de ensino, visto que o ensino de LE baseava-se, agora, na ideia de "pluralidade de ideias e concepções ideológicas" (Art. 3º, Inciso III, BRASIL, 1996). Assim, o ensino de LE parecia ter, novamente, encontrado espaço no sistema educacional brasileiro, passando, uma vez mais, a gozar de legitimidade, uma vez que a nova legislação educacional o considerava importante (PAIVA, 2003).

Contudo, a publicação subsequente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) veio trazer novos desafios ao ensino de LE na escola, uma vez que o documento propõe o desenvolvimento apenas da habilidade de leitura, justificando-o com base em três principais questões: as necessidades do aluno, a relevância social do ensino de LE no contexto brasileiro e as condições de aprendizagem encontradas nas escolas. Sobre as necessidades do aluno, o documento afirma que,

> [...] no Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (BRASIL, 1998, p. 20).

A falta de oportunidades de uso de LE para a comunicação oral ou o seu uso apenas por uma parcela pequena da população tornaria socialmente irrelevante e, portanto, não prioritário, o desenvolvimento de habilidades orais em LE no contexto escolar. Esse quadro justificaria, assim, o foco na habilidade de leitura, conforme menciona o documento:

> Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (BRASIL, 1998, p. 20).

Finalmente, o documento argumenta que as condições de aprendizagem oferecidas nas escolas brasileiras também trariam dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho educacional em LE que contemplasse o desenvolvimento de outras habilidades além daquela de leitura. Os PCN sustentam, portanto, a necessidade de que se considere também

> [...] o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Assim, ainda que o documento não refute, de forma definitiva, a inclusão de outras habilidades – compreensão e produção oral, e produção escrita – no ensino de LE na escola, o documento sugere que essa inclusão seja justificada com base em objetivos de relevância social e de acordo com as condições existentes na escola.

Acerca das propostas apresentadas pelos PCN, Leffa (1999) chamou atenção para o fato de que, embora a LDB se baseasse no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, os PCN estabeleciam limites ao trabalho do professor, restringindo seu espaço de ação ao propor que trabalhasse com o desenvolvimento de apenas uma habilidade em detrimentos das demais. As críticas contundentes feitas por Paiva (2003), no entanto, deixavam claras as dificuldades, confusões e contradições nas quais se encontrava inserido o ensino de LE no contexto nacional naquele momento. A autora mencionava, por exemplo, a inadequação da postura adotada pelo Ministério da Educação ao acatar as propostas feitas pelos PCN, reafirmando, de forma acomodada, as condições insatisfatórias de ensino encontradas no contexto escolar brasileiro. Argumentando em prol de melhorias nas condições de ensino nas escolas e de políticas para a formação de professores, a autora teceu, ainda, duras críticas à utilização das condições de ensino das escolas como justificativa para que o direito à educação fosse negado ao cidadão brasileiro. Além disso, a autora argumentava em prol da ênfase na necessidade de melhoria das condições de ensino em função do quanto determinado pela LDB no que se referia à obrigatoriedade do ensino de LE na escola, compreendida como uma nova oportunidade de legitimação do ensino de LE naquele contexto.

Por fim, embora as propostas para o ensino de LE apresentadas pelos *PCN para o Ensino Médio* e pelos *PCN para a Educação de Jovens e Adultos* fossem diferentes daquelas apresentadas pelos *PCN para o Ensino Fundamental* – visto que valorizavam, dentre outras coisas, a comunicação oral e escrita, o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas e o ensino de LE como um direito do cidadão –, as diferenças apresentadas pelos documentos em termos de objetivos do ensino de LE na escola constituíam um exemplo claro, segundo Paiva (2003), das contradições e confusões, tanto do poder público quanto da academia – responsável por produzir os documentos encomendados pelo governo – no que se referia aos objetivos do ensino de LE na escola. Na mesma linha, Fogaça e Gimenez (2007, p. 179) ressaltam que "o conflito dos

diferentes papeis que a língua estrangeira tem na sociedade se revela até mesmo em uma única fonte, que são os documentos oficiais." Esse conflito torna-se ainda maior, segundo os autores, na medida em que "diversos interesses são representados por diferentes grupos sociais, ampliando a multiplicidade de perspectivas sobre a relação entre o aprendizado de uma língua estrangeira e a sociedade" (Ibid., p. 180). A exemplo disso, Mulik (2012, p. 21) comenta a inserção da língua espanhola no currículo escolar por meio da Lei n. 11.161 de 2005, concluindo que "o ensino e a escolha da LE a ser inserida no currículo estão intrinsicamente ligados a interesses políticos e econômicos." Todas essas colocações expõem, a meu ver, uma questão premente no universo do ensino de línguas no cenário educacional brasileiro: a complexidade das questões relacionadas aos objetivos do ensino de línguas na escola, às relações que existem ou deveriam existir entre educação e sociedade e, consequentemente, entre o ensino de línguas e os contextos sociais em que esse ensino se insere.

As reformas, leis e decretos que têm orientado a educação brasileira desde a sua implantação são inúmeras. Oito reformas ao longo do Império; cinco, ao longo da Primeira República; a promulgação de diversas leis e a oficialização de um método de ensino no período pós-guerra (NAVES; VIGNA, 2008) são alguns exemplos das incontáveis orientações dadas à educação nacional no passado, inclusive no que se referia ao ensino de línguas na escola. Da mesma forma, a atuação dos professores de línguas estrangeiras no cenário educacional brasileiro passou, historicamente, por várias fases, todas elas relacionadas, principalmente, ao seu desempenho prático. Em linhas gerais, ao longo da História, a prática docente e, consequentemente, a formação docente, ficaram centradas na utilização, muitas vezes de forma concomitante, de diferentes *métodos* de ensino. Embora um capítulo subsequente objetive tratar dessa questão de forma mais detalhada, aponto, a exemplo do quanto dito, alguns daqueles citados até aqui: *método tradicional*: ensino de línguas por meio de estudos gramaticais, leitura e tradução de textos clássicos (educação jesuítica, de 1549 a 1759; Reformas Pombalinas, 1759 e período imperial); *método mútuo de ensino* (Império, a partir de 1827); *método direto* (Reforma Francisco Campos, 1931; Reforma Capanema, 1942); e o *método de leitura* (Reforma Capanema, 1942; década de 1950). Ao longo de todo esse período, os principais objetivos apontados para o ensino de línguas eram, sobretudo, de ordem prática

e imediata – compreender, falar, ler, escrever – justificando-se, especialmente, pela internacionalização da economia nacional, ou seja, pelo estabelecimento de relações comerciais ora com a Inglaterra, ora com os Estados Unidos. Objetivos educacionais – compreendidos como aqueles relacionados à observação e à reflexão, ao conhecimento e compreensão de outras civilizações e de suas tradições, ao respeito de determinados valores e à atuação social e coletiva (CHAGAS, 1979; LEFFA, 1999) – somente passaram a integrar o universo do ensino de línguas nas escolas brasileiras a partir da Reforma Capanema, de 1942.

Conforme se entrevê no relatado apresentado até aqui e conforme argumenta Paiva (2003), o status historicamente instável do ensino de LE no sistema educacional brasileiro – ora ensinada por acréscimo, ora apresentada como disciplina optativa, ora tida como disciplina desnecessária [ou como simples atividade] – acaba por criar dificuldades, confusões e contradições também no universo da formação de professores, o que, a meu ver, tem profundas consequências e forte impacto no status da docência no Brasil, inclusive na docência em línguas estrangeiras.

1.3 Formação de Professores de Línguas Estrangeiras no Brasil

As limitações impostas pela Coroa portuguesa para a formação de intelectuais na colônia fizeram com que a formação de nível superior ficasse concentrada em Portugal por um longo período, retardando, portanto, seu desenvolvimento no Brasil. A necessidade de constituição da educação superior brasileira viria a se dar, *a priori*, em virtude, principalmente, da transferência da Coroa portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808, conforme já comentado (OLIVEIRA, 1999). Naquela ocasião, foram fundadas escolas, principalmente na área médica, militar e jurídica – para essa última, em Olinda e em São Paulo em 1827 – cujo objetivo era formar profissionais – médicos, advogados e engenheiros, esses últimos para as áreas de mineração, química e construção – que pudessem atender às necessidades do Estado e da elite local (OLIVEIRA, 1999; DURHAM, 2003; FIORIN, 2006; GHIRALDELLI JR., 2009a; 2009b). Cacete (2014) ressalta que não existiam, naquele tempo, estudos superiores voltados para as humanidades, as ciências ou as letras.

A preparação de pessoal docente naquele período se dava, principalmente, em função da adoção, em 1827, do *método de Lancaster* ou de *ensino mútuo*[19] como método oficial (OLIVEIRA, 1999; TANURI, 2000), a ser utilizado no sistema nacional de educação idealizado para o Império por meio da primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824 por D. Pedro I (GHIRALDELLI JR., 2009a). Contudo, "no plano prático, manteve-se o descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos" (ibid., p. 28), e a adoção do método lancasteriano de ensino teria se mostrado um sintoma desse descompasso, revelando "o número insuficiente de professores e de escolas e, é claro, a falta de uma organização mínima para a educação nacional" (ibid., p. 29). Ainda assim, as escolas de ensino mútuo foram, segundo Tanuri (2000), um dos poucos espaços em que havia, naquele tempo, algum tipo de preocupação com a preparação de pessoal docente, ainda que fosse uma preparação exclusivamente prática, sem qualquer apoio teórico. Embora já houvesse escolas destinadas à formação específica de professores espalhadas pelo país – as escolas normais – essas somente viriam a ter êxito a partir de 1870, em virtude da ampla circulação e consolidação das "ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino" (ibid., p. 64).

A tradição portuguesa do monopólio do ensino superior se estendeu ao longo do século XIX (DURHAM, 2003), mantendo-se, de forma adaptada, o modelo educacional adotado até então: "grandes escolas destinadas a formar quadros necessários para a realização de atividades bem determinadas" (FIORIN, 2006, p. 14). Em virtude disso, "chega-se ao período republicano com um ensino superior reduzido em número de estabelecimentos e de estudantes" (Id. ibid.). Durham (2003) relata que, em 1889, quando da *Proclamação da República*, as escolas de formação profissional – destinadas à formação de médicos, engenheiros e advogados, por exemplo – eram em torno de 24 e pertenciam à Coroa portuguesa. Esse quadro sofreria alterações em virtude da nova Constituição que descentralizou o ensino superior e permitiu que novas instituições de ensino fossem criadas, tanto pelo poder público quanto pela iniciativa privada, que se

[19] O *método de Lancaster* ou *método mútuo* se caracterizava por permitir que apenas um professor atuasse em escolas com até 500 alunos. Esse professor seria encarregado de instruir um grupo de alunos mais avançados, que seriam os mestres de turma / monitores / inspetores de alunos. Esses mestres de turma / monitores / inspetores de alunos eram, então, divididos em turmas em que, juntamente com os demais alunos menos adiantados, mutuamente se ensinavam. (OLIVEIRA, 1999; GHIRALDELLI JR., 2009a).

tornou a principal responsável pelo alargamento do número de novas escolas de formação profissional que, até 1918, chegaram a ser 56. Contudo, ao longo da *Primeira República* (1889-1930), o modelo de escolas autônomas para a formação de profissionais liberais prevaleceu, sem que se consolidassem as poucas tentativas de criação de universidades.

A partir dos anos 1920/1930, intensificou-se o movimento de modernização e industrialização do país, fazendo com que os centros urbanos se tornassem, cada vez mais, o destino preferido da população, o que, segundo Cacete (2014), contribuiu para que fossem também intensificadas as demandas relacionadas à educação. Essas demandas eram também enunciadas por educadores da época que, reunidos, propunham reformas educacionais significativas em todos os níveis de ensino, com destaque para as ideias do "ensino primário público e gratuito [...] a modernização do ensino superior, defendendo a criação de universidades que não fossem meras instituições de ensino, mas 'centros de saber desinteressado'" (DURHAM, 2003, p. 6).

O governo de Getúlio Vargas, instalado em 1930, marcou o fim da *Primeira República* e o início do que ficou conhecido como *Estado Novo*. Cacete (2014) explica que o governo de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e nomeou Francisco Campos como seu primeiro ministro em resposta às demandas públicas por reformas educacionais. Autor da Reforma Francisco Campos, o então ministro decretou o regime universitário como forma de organização do ensino superior e elevou àquele nível a formação de professores para o ensino secundário que, até então, era realizado pelas escolas normais. Isso implicaria a oferta do ensino superior por universidades e a criação de uma *Faculdade de Educação, Ciências e Letras*, como espaço destinado a formação daqueles professores. A Reforma Francisco Campos foi responsável, portanto, conforme esclarece Durham (2003), pelo estabelecimento do formato universitário a ser seguido pelas demais instituições do mesmo tipo criadas no país, que, *a priori*, consistia no agrupamento de estabelecimentos de ensino já existentes. Além disso, embora houvesse o favorecimento do espaço universitário para a oferta do ensino superior, a Reforma permitiu a permanência das escolas autônomas, assim como da liberdade da iniciativa privada, que poderia continuar a constituir espaços próprios de ensino, desde que se submetesse à supervisão do governo central. Contudo, diferentemente da nomenclatura idealizada por Francisco Campos, as instituições

universitárias responsáveis, a princípio, pela "formação geral, que deveria ser ampla e aprofundada, a formação para a pesquisa cientifica [e, posteriormente] a formação científica do professor da escola secundária" (CACETE, 2014, p. 1064) vieram a ser nomeadas *Faculdades de Filosofia* ou *Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras*.

Por um lado, a *Reforma do Ensino Superior* proposta por Francisco Campos foi considerada de caráter conservador, conforme relata Durham (2003, p. 7), mantendo os cursos "estritamente separados, organizados em função de diferentes carreiras, cada uma das quais sob a responsabilidade de uma faculdade, que, inclusive, decidia sobre o ingresso dos alunos para aquela carreira." As implicações disso, segundo a autora, incluíam a semelhança entre os cursos, "quer fossem oferecidos na universidade, quer fora dela, e os diplomas respectivos tinham o mesmo valor, como ocorre até hoje" (id. Ibid.). Por outro lado, a Reforma foi considerada importante para a época no sentido em que procurou "dar organicidade e um caráter de universalidade ao incipiente ensino superior brasileiro", conforme aponta Cacete (2014, p. 1064). Além disso, a Reforma propunha a inserção, em um sistema de tradição profissionalizante, do ideal da pesquisa científica pura e introduzia os "estudos pedagógicos como condição para a formação de professores para a escola secundária em nível superior" (id. Ibid.).

Sendo uma das três primeiras universidades públicas criadas no Brasil, a Universidade de São Paulo, estabelecida por iniciativa do Governo Estadual, se destacava, segundo Durham (2003), por seu caráter mais inovador, assim compreendido pela importância conquistada pela sua Faculdade de Filosofia – onde lecionavam professores franceses, alemães e italianos – e pela compreensão da pesquisa como uma de suas principais funções, juntamente com a docência. Criada em 1934, a USP foi fundada com o objetivo claro de formar elites intelectuais, educadas a partir de modelos oriundos de países mais desenvolvidos, a fim de dirigir a nação brasileira e superar o atraso em que se encontrava (FIORIN, 2006; CACETE, 2014). Em função desse objetivo, essa IES seria

> [...] pública e leiga. Teria autonomia acadêmica e profissional. Seu núcleo seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em que seriam ministradas todas as disciplinas básicas. Os professores da nova Faculdade trabalhariam em tempo integral, dedicados às atividades de docência e de ensino. A união da docência à pesquisa era a base da concepção da nova universidade. Os trabalhos práticos ficariam para as escolas profissionais (FIORIN, 2006, p. 15).

Fiorin (ibid.) segue relatando que a Faculdade de Filosofia era, portanto, dividida em três seções – Filosofia, Ciências e Letras – que, por sua vez, eram subdivididas em subseções. No caso da Seção de Letras, suas subseções eram Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras, sendo que essa última compreendia Língua e Literatura Francesa e Língua e Literatura Italiana.

Ainda em 1934, o Instituto de Educação de São Paulo, antiga Escola Normal, foi incorporado à Universidade de São Paulo, "passando a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério" (TANURI, 2000, p. 73). Em 1939 foi criado o curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com o objetivo de formar tanto o Bacharel em Pedagogia – que viria a desempenhar as funções de técnico de educação – quanto o Licenciado – que viria a atuar como docente nas redes de ensino. Coforme explica a autora (ibid.), a organização desses cursos, posteriormente conhecida como '3+1', consistia em três anos de estudos 'teóricos', voltados para a formação do bacharel, e mais um ano dedicado aos estudos 'pedagógicos', ou seja, aqueles relacionados à prática docente e à didática e, portanto, voltados para a formação do professor. Assim, ao bacharel que cursasse também esse último ano, seria permitido o exercício do magistério e concedido o diploma da Licenciatura.

A Faculdade Nacional de Filosofia estabelecia um novo padrão ao qual as demais faculdades de filosofia deveriam se adaptar, passando a oferecer os Cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. A exemplo das disciplinas ofertadas nesses cursos, o Curso de Letras Anglo-Germânicas oferecia as cadeiras de Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana, Língua e Literatura Alemã (FIORIN, 2006). Nessas cadeiras, "dava-se ênfase especial aos estudos de literatura em detrimento dos estudos de língua [...] a língua era ministrada indiretamente por meio de análise dos textos literários [...] o conhecimento linguístico era simplesmente instrumental, destinava-se a permitir que os alunos lessem os textos no original" (ibid. p. 20). O novo padrão estabelecido pela Faculdade Nacional de Filosofia "se manterá até 1962, quando, com base no parecer 283/62, do Conselheiro Valnir Chagas, do CFE,

aprovado em 19 de outubro de 1962, reorganizam-se os Cursos de Letras no país" (ibid., p. 16).

A reorganização dos Cursos de Letras estava relacionada, naquela ocasião, à proposta, apresentada por Valnir Chagas, de criação de um currículo mínimo para aqueles cursos. Densos e de resultados duvidosos, os currículos até então em vigor incluíam conjuntos de línguas – cinco línguas no grupo de Línguas Neolatinas, por exemplo – a serem aprendidos juntamente com suas literaturas (PAIVA, 2005). O novo currículo idealizado por Chagas propunha a aprendizagem de apenas uma língua estrangeira e duas possibilidades de habilitação: Português ou Português e uma Língua Estrangeira (PAIVA, 2003). A proposta de criação de uma terceira habilitação para o curso de Letras – Língua Estrangeira e literatura correspondente – foi encaminhada pela USP e aprovada em 1966. Contudo, apenas em 1969 viriam a ser publicadas as determinações referentes à formação pedagógica nos Cursos de Letras, que deveriam, dentre outras, incluir disciplinas de Didática e Prática de Ensino em forma de Estágio Supervisionado, sem que houvesse, no entanto, qualquer referência à didática específica de língua estrangeira (id. Ibid.). Além disso, tal formação permanecia (como se dá ainda hoje, em muitos casos) sob a responsabilidade de pedagogos lotados em Departamentos, Institutos ou Faculdades de Educação, desvinculados do ensino de LE e distanciados das questões que o permeiam.

O isolamento da formação pedagógica de professores data, conforme relata Cacete (2014), desde a criação das faculdades de filosofia e dos cursos voltados especificamente para a formação docente. Ainda em 1962, a Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo é transformada em Departamento de Educação, o qual, posteriormente, em 1969, seria desmembrado da Faculdade de Filosofia, abrindo espaço para a criação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Essa separação, assim como a criação das faculdades de educação nas universidades brasileiras, era conflituosa e preocupante já naquela ocasião, segundo a autora, cujo relato explica que

> [...] temia-se que a falta de integração entre a formação pedagógica e a formação específica, além do caráter excessivamente teórico dos cursos, agravasse-se com a separação e a distância *física* entre as diferentes unidades. Entretanto, essa distância era o corolário de uma prática que havia imposto, desde a criação dos primeiros cursos de formação de

> professores nas faculdades de filosofia, uma incompatibilidade de objetivos dentro do mesmo curso e uma oposição entre as disciplinas científicas e as disciplinas didático-pedagógicas (CACETE, 2014, p. 1069).

Paiva (2005) comenta que, tendo permanecido por 34 anos em vigor, o currículo mínimo criado por Chagas influencia ainda hoje os projetos pedagógicos dos cursos de Letras ofertados no país. Tal influência é visível, principalmente, pela falta de integração entre a formação pedagógica e a formação específica a que se refere Cacete (2014), e pela consequente criação daquilo que Paiva (2003) chama de *fosso*, ou seja, uma espécie de abismo entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Esse *fosso* seria, segundo a autora, um dos principais fatores geradores da precariedade da formação ofertada pelos cursos de Letras do país, onde, ainda hoje, os estudos teóricos permanecem sob responsabilidade das disciplinas de 'conteúdo', subtraindo-os, portanto, das disciplinas pedagógicas, que tendem a se voltar exclusivamente para a prática docente propriamente dita. Isso implica o estudo de métodos e técnicas de ensino, por exemplo, dissociado, muitas vezes, de discussões acerca do que seja língua e de como essa venha a ser aprendida. (id. Ibid.).

Desarticulações se fazem visíveis na formação docente não apenas por meio da falta de vínculos entre teoria e prática, como também por separações entre formação acadêmica e contexto escolar, por exemplo, que têm figurado, historicamente, entre os dilemas das nossas licenciaturas (MAIA; MENDES, 2009). Contudo, embora esses dilemas entejam presentes ainda hoje no cenário nacional da formação docente, alterações começaram a surgir em virtude de propostas apresentadas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996). Além da inclusão de prática de ensino de trezentas horas, no mínimo, a nova lei propunha, em seu Artigo 61, Inciso I, "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço", como fundamento da formação de profissionais da EB, revelando, assim, conforme apontam Maia e Mendes (ibid.), a necessidade premente de se desfazer de uma das principais dificuldades da formação docente no Brasil.

Dessa forma, a nova LDB n. 9.394/96, em vigor até os dias atuais, enfatiza a valorização da docência por meio de uma formação com alto nível de qualidade, o que, para o Conselho Nacional de Educação (CNE), se traduz na necessidade de

estabelecimento de um novo paradigma educacional. O CNE entende que, para atingir um alto padrão de qualidade, a formação do professor precisa ser holística e atingir "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" (CNE/CP n. 28, BRASIL, 2001a, p. 5, grifos meus). Esse novo paradigma orienta a elaboração, pelo CNE, do conjunto de disposições que regem a formação docente no Brasil. Dentre tais disposições, ressalto as *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras*, DCN - Curso de Letras[20] (BRASIL, 2001b) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*, DCN - Formação Docente (BRASIL, 2002a).

No que se refere especificamente à formação docente, as DCN - Curso de Letras (CNE/CES n. 492, BRASIL, 2001b)[21] definem o perfil dos formandos daquele curso – bacharéis e licenciados – suas habilidades e competências, e os conteúdos a serem incorporados ao currículo. Os egressos serão, portanto,

> […] 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. [...] O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (CNE/CSE n. 492/2001, BRASIL, 2001, p. 30).

[20] Faço uso dessa nomenclatura – DCN-Curso de Letras – apenas no intuito de apresentar uma referência que diferencie as diretrizes de forma mais sucinta. O mesmo se aplica para as DCN-Formação Docente.

[21] Trata dos diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da formação acadêmica, visando à atuação dos profissionais de Letras[22] devem incluir, dentre outros,

> • domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
> • reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
> • visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
> • preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
> • domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
> • domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (CNE/CSE 492/2001, BRASIL, 2001b, p. 30).

Além disso, os conteúdos curriculares devem estar relacionados aos Estudos Linguísticos e Literários**,** procurando contemplar "o desenvolvimento de competências e habilidades específicas" (id. Ibid.). Tais estudos, segundo o documento, "devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais" (ibid., p. 31). Em se tratando de licenciatura, o documento afirma que deve se incluir, ainda, "os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam" (id. Ibid.) e esclarece que as licenciaturas devem ser orientadas também pelas *Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior,* DCN - Formação Docente (BRASIL, 2002a).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP n. 1, BRASIL, 2002a), aprovada em 18 de fevereiro de 2002, institui as DCN-Formação Docente. Dentre os diversos princípios, fundamentos e procedimentos que constituem o documento, destaco: a) no que se refere ao desenvolvimento e à abrangência do curso: "considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional [...] adotar

[22] Os profissionais de Letras, segundo o documento, podem exercer as seguintes atividades: "professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais", entre outras (CNE/CSE 492, BRASIL, 2001, p. 30).

essas competências como norteadoras" (p. 2); b) no que se refere aos papeis institucionais: flexibilidade institucional, "de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados" (p. 6). O documento determina, ainda, em seu Art. 12, que a prática pedagógica "não poderá ficar reduzida a um espaço isolado [...] desarticulado do restante do curso [mas] deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor [...] não apenas nas disciplinas pedagógicas" (p. 5). Além disso, o documento esclarece que a prática deverá enfatizar "os procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema" (ibid. p. 6). O documento enfatiza, ainda, a realização do estágio curricular supervisionado em escolas de educação básica – EF e EM – a "ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio" (id. Ibid.). A Resolução CNE/CP n. 2, aprovada no dia seguinte, em 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), institui a duração e a carga horária daqueles cursos, determinando que o estágio curricular supervisionado passe a ser de 400 (quatrocentas) horas a partir do início da segunda metade do curso.

Conforme se entrevê a partir do relato acima, a concepção de uma formação docente de qualidade, proposta pela LDB/96 gerou, ao longo do tempo, propostas e resoluções que procuraram lidar com a desarticulação entre teoria e prática, historicamente presente nos cursos de formação docente no Brasil. A proposta de inserção da prática como componente curricular e sua consequente articulação com a formação docente como um todo causa, indubitavelmente, um impacto positivo no desenvolvimento dos Cursos de Letras no país, principalmente no que tange a Licenciatura. A tentativa de extinção do modelo 3+1 mostrou-se uma medida fundamental para a implementação da proposta de divisão da carga horária mínima dos cursos de Licenciatura única, abrindo a possibilidade para que o ES passasse a ter 400 horas. A carga horária destinada aos ES (400 horas) somada à carga horária destinada às atividades práticas (400 horas) e à carga horária destinada às atividades acadêmico-científico-culturais (200 horas) (CNE/CP n. 28, BRASIL, 2001a) pode contribuir,

segundo Paiva (2005), para uma mudança ainda mais significativa no perfil dos cursos de formação docente no país.

Contudo, no que se refere a tal perfil, o tratamento dado ao Curso de Letras como espaço único de formação, tanto do Bacharelado quanto da Licenciatura, compromete, a meu ver, o projeto de valorização da docência. Percebe-se a inexistência de um perfil específico do formando em Licenciatura, o que acaba por denominar o professor como mais um profissional de Letras, assim como o tradutor, o revisor de textos ou o roteirista, por exemplo (CNE/CSE n. 492, BRASIL, 2001b), sugerindo profunda semelhança na execução das funções laborais desses profissionais. Além disso, considero que movimentos em prol da valorização da docência deveriam incluir não apenas o tratamento específico da formação do professor, como também o tratamento individual, em nível nacional, de cada área de atuação docente como, por exemplo, o ensino de língua materna, o ensino de língua inglesa, o ensino de língua espanhola, e assim sucessivamente, de forma que o licenciando tivesse a oportunidade de uma formação voltada, especialmente, para o seu campo futuro de atuação. Propostas como essa, porém, esbarram em outra questão que também permeia a história da educação no Brasil: a escassez de recursos para o financiamento da educação pública. Na História mais recente do país, conforme comenta Lima (2006, p. 14), por exemplo, no que tange a educação superior, tem havido, desde 1995, uma "sistemática diminuição da verba pública para financiamento deste nível de ensino" em função do pagamento da dívida pública.

Além exposto, permanecem, segundo Paiva (2005), outras alterações necessárias no cenário da formação docente no país, que dizem respeito, por exemplo, ao predomínio do tradicionalismo na organização dos currículos e à incoerência entre os objetivos apresentados por determinados projetos pedagógicos e o perfil do egresso do curso. Teoria e prática permanecem desarticuladas em função, dentre outras coisas, da desatualização da bibliografia, do uso de metodologia centrada no professor, do modelo tradicional de observação e regência de aulas utilizado para os ES, e do envolvimento parcial do corpo docente, visto que

> [...] poucos são os professores que se envolvem com a formação docente. Apesar de a grande maioria dos cursos serem de licenciatura, a vocação do corpo docente da área de Letras continua muito voltada para

> um perfil de bacharelado, pois poucos são os docentes interessados em questões de ensino/aprendizagem (PAIVA, 2005, s.p.).

O status negativo da docência permanece, portanto, inclusive no interior dos próprios cursos de Licenciatura os quais, conforme afirmam Gatti e Sá Barreto (2009), ocupam um lugar secundário dentro do modelo universitário hoje existente no Brasil. As autoras afirmam que, dentro

> [...] desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p. 258-259).

Assim sendo, até mesmo aqueles que estão / deveriam estar profissionalmente envolvidos com a formação e a valorização docente – incluindo docentes e discentes dos cursos de Licenciatura – veem-se pressionados ao descaso pela docência. Classificações feitas de acordo com mecanismos (subliminares) de desvalorização da profissão impactam, de forma contundente, não apenas os cursos de Licenciatura e a escola de EB, como também a sociedade brasileira como um todo, que permanece à margem de uma educação cidadã, a qual objetivaria, principalmente, a participação ativa e crítica do sujeito-educando nos processos de (re)construção social.

1.4 Resumindo a História

Passados aproximadamente cinco séculos desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, é possível visualizar a trajetória das ideias que permeiam a educação brasileira e, conforme afirma Saviani (2011, p. 444), "construir uma visão de conjunto das ideias pedagógicas no Brasil [esperando] que essa visão de conjunto [...] auxilie os professores a situar, nos cursos que ministram, o objeto de suas disciplinas na história da educação brasileira." Situar, na história da educação brasileira, o objeto das disciplinas que compõem o currículo dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras ofertados no Brasil impõe, a meu ver, inúmeros desafios, dentre os quais, considero de extrema relevância o entendimento acerca do que seja língua (estrangeira), o

entendimento acerca de quais sejam as relações entre língua e sociedade, o entendimento acerca de quais sejam os objetivos do ensino de língua na escola e as consequências desses entendimentos para a formação docente e para o status da docência.

A trajetória até aqui relatada coloca em evidência o ideário ou visões de mundo socialmente estabelecidos, sobre os quais se consolidou, historicamente, um modelo de educação que, ainda hoje, parece influenciar fortemente os entendimentos acima mencionados e, dessa forma, permear o ensino de LE e a formação de professores no Brasil. A exemplo disso, com base em pesquisas realizadas desde 2009, por meio de um *Projeto Nacional de Formação de Professores*[23], do qual participam 21 universidades públicas brasileiras, federais e estaduais, Monte Mór (2013, p. 6) afirma que

> [...] a maioria dos programas de formação de professores de línguas prioriza o conteúdo daquilo que se espera que os professores em formação inicial ensinem: estruturas e vocabulário, e a visão convencional de língua como um combinado de morfologia, sintaxe, semântica, fonética e fonologia.

O ensino de LE no Brasil, definido principalmente com base em interesses políticos e econômicos – a ampliação das relações internacionais, a internacionalização da economia, a necessidade de atendimento às demandas do mercado de trabalho – se estabeleceu, ao longo da História, visando, principalmente, objetivos instrumentais – compreender, falar, ler e escrever. Para tanto, se valeu de diferentes metodologias de ensino oriundas de outros países – "método tradução, método direto, etc." (LEFFA, 1999, s.p.) – que, sucessivamente, definiram as concepções de língua e de aprendizagem, as práticas docentes a serem adotadas e, consequentemente, o objeto das disciplinas que deveriam constituir os currículos dos cursos de formação docente ofertados no Brasil. Esse cenário parece encontrar eco nos resultados das pesquisas mencionadas por Monte Mór (ibid.), que, embora realizadas recentemente, apontam não apenas para uma *concepção tradicional e estruturalista de língua*, como também reiteram o estabelecimento de *objetivos instrumentais* para o ensino de línguas, em detrimento de

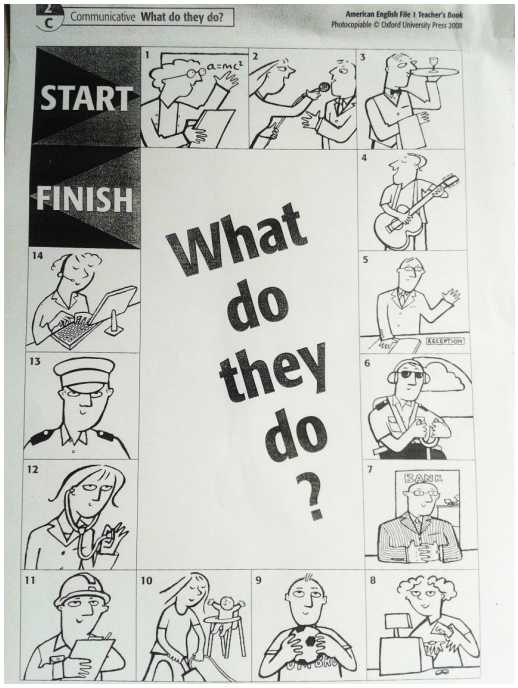
[23] Título do Projeto: *Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Línguas para uma Educação Crítica*. (MONTE MÓR, 2013).

objetivos educacionais, como o desenvolvimento, por exemplo, da noção de *cidadania*, *criticidade* e *agência*.

A exemplo do que foi relatado, cito, com base na análise dos portfólios dos participantes desta pesquisa, a ocorrência de um grande número de artefatos relacionados a atividades de sala de aula e avaliações, cujo tema de análise, por parte dos participantes, era recorrentemente o ensino de tópicos gramaticais. Os artefatos[24], em número total de seis, deveriam ser elaborados por cada licenciando ao longo do semestre letivo (entre agosto e novembro), a partir de suas observações do campo de estágio. Os artefatos elaborados deveriam ser numerados de 1 a 6 e constar dos portfólios a serem entregues pelos licenciandos à professora-formadora, uma vez finalizado o semestre letivo. Isso posto, apresento o artefato número 5, elaborado por PART12 no final do mês de outubro, que mostra uma atividade destinada a alunos do sétimo ano do EF, acompanhada dos comentários da participante. De acordo com o relato de PART12, a atividade pretendia ser um jogo, conforme se pode ver na forma como está disposta e no uso das palavras *start* e *finish*, que anunciam o ponto de início e o ponto de finalização ou de "chegada", remetendo aos jogos de tabuleiro, em que cada jogador avança com sua peça, na medida em que vence cada um dos obstáculos postos – nesse caso, a identificação das profissões apresentadas, por meio de resposta à pergunta *What do they do?*

[24] Informações sobre artefatos podem ser encontradas no capítulo introdutório, no item referente à geração de dados para esta pesquisa.

Figura 02: PART12 – Artefato N. 5



Eu **gostei da atividade**, pois acredito que o fato de ter a forma de um jogo, com início e chegada, estimula os alunos a resolvê-la, **treina** não só o **vocabulário** das diferentes profissões, como também um pouco de **gramática**, trabalhando o título "What do they do" e as outras **formas interrogativas**. Além disso, esta atividade proporciona uma abordagem totalmente nova das que eu presenciei durante todo o estágio, **fugindo um pouco da rotina e repetição**.

Apesar dos pontos positivos, esta atividade foi a primeira dada aos alunos, **sem nenhuma explicação** ou qualquer discussão **prévia** sobre as profissões. A professora entregou a atividade, **explicou** um **pouco sobre a forma de perguntar** qual é o emprego de uma pessoa, explicitada no título do exercício, e falou as profissões de cada personagem, pedindo para que os meninos **copiassem e fizessem em casa as frases completas**, tanto a **pergunta** quanto a **resposta**. [...]

Fonte: Artefato de PART12 (Grifos meus.).

No que se refere à atividade em si, compartilho da compreensão de PART12 de que esteja focada na aprendizagem de conteúdo, nesse caso, conteúdo lexical (palavras referentes a profissões) e gramatical (forma interrogativa). Além disso, a realização da atividade pressupõe a aprendizagem do conteúdo proposto por meio da enunciação repetitiva de perguntas e respostas. PART12 dá a entender, porém, que, por se tratar de um jogo, a atividade parece constituir uma novidade e uma quebra da rotina de aula. Contudo, da forma como proposta, a realização da atividade desconsidera aspectos como interação, colaboração, resolução de problemas, triunfo e entretenimento, por exemplo, que caracterizam atividades lúdicas, voltadas para a aprendizagem (BOLLER, 2012). Objetivando exclusivamente o emprego 'correto' de regras gramaticais – o que se faz evidente pela explicação dada aos alunos 'sobre a forma de perguntar' e as instruções para a cópia e elaboração, por escrito, de (vinte e oito) frases *completas*, entre perguntas e

respostas – a atividade, no meu entender, acaba por reforçar uma visão estruturalista de língua e o uso de uma abordagem tradicional para o ensino da LE.

As 'explicações sobre a forma de perguntar' remetem-me à ideia de 'aprender *sobre* a língua', ideia essa que, conforme explica Almeida Filho (2001), constituiu, por séculos, um toque de distinção social no Brasil, visto a importância atribuída à leitura de textos originalmente escritos em grego e latim ao longo da história da educação brasileira. Almeida Filho (ibid.) compreende que a adoção histórica de práticas que levam a 'aprender *sobre* a língua' revela uma "disparidade que nos acompanha no Brasil há cinco séculos" (ibid., p. 23), referindo-se à adoção, pelos jesuítas, da *abordagem tradicional* como base para o ensino de LE clássicas, posteriormente também utilizada para o ensino de LE modernas, na medida em que, ao longo dos séculos, "as ideias pedagógicas tradicionais de caráter religioso" veiculadas pelos jesuítas iam se defrontando e se mesclando com as ideias leigas (SAVIANI, 2011, p. 445). Ensinar LE por meio de uma abordagem tradicional implica, de acordo com Mulik (2012), uma concepção de língua como "um conjunto de regras, pressupondo ao aluno o estudo da gramática com ênfase na escrita" (p. 16). Embora originalmente engendrada no Brasil pelos jesuítas, essa concepção de língua, conforme explica a autora, encontrou fundamentação a partir da publicação, em 1916, do *Cours de linguistique génerale*, de Ferdinand de Saussure. O *Curso* divulga

> [...] os conceitos basilares de uma nova ciência, a *linguística*. Define o objeto dessa ciência, a *língua*. Isola, ou distingue esse objeto dos demais fatos da linguagem. Caracteriza *linguagem* em oposição à *língua*. Caracteriza a *língua* em oposição à *fala*, à *escrita* e a outros *códigos de linguagem*. Ademais, ao estabelecer toda essa abstração teórica, suscita um método capaz de imprimir rigor aos estudos linguísticos, até então orientados pela subjetividade ou pela inadequação do método empregado nas ciências naturais, a saber, um método adequado aos estudos sociais, o *estruturalismo*. Lançadas estavam as bases da cientificidade para os estudos linguísticos, e tais estudos, então, iriam se desenvolver no século surgente de maneira jamais vista na história (RODRIGUES, 2008, p. 8).

Os escritos de Saussure tinham por finalidade principal, portanto, o estabelecimento da linguística como ciência, o que implicava a definição de um objeto a ser estudado e de um método que viabilizasse o estudo desse objeto. A necessidade de

definição do objeto e do método de estudo decorriam da visão positivista sobre o desenvolvimento das ciências, cuja compreensão era de que "os fatos só são conhecidos pela experiência, e que a única válida é a dos sentidos" (RIBEIRO, JR, 1984, p. 13-14). Seria necessário, portanto, conhecer rigorosamente os fatos, de modo que fosse possível fundamentar a construção teórica. A ciência, nesse sentido, seria "a sistematização do bom senso, que acaba por nos convencer de que somos simples espectadores dos fenômenos exteriores, independentes de nós, e que não podemos modificar a ação destes sobre nós, senão submetendo-nos às leis que os regem" (ibid., p. 14). Conforme esclarece Rodrigues (2008), o positivismo lógico e empirista se adequava perfeitamente aos estudos das ciências naturais, uma vez que seu objeto de estudo era facilmente perceptível pelos sentidos. O empirismo, ou a utilização de dados empíricos para a investigação científica, era prática fundamental do positivismo em virtude da crença de que esses refletissem a realidade tal e qual. (CARVALHO, 2010). Por isso a necessidade de basear-se na "lógica empírica, ou seja, no método experimental e na busca de relações de causa e efeito, assim como na medição de resultados (quantificação)" (ibid., p. 12) para o desenvolvimento das ciências, fossem elas naturais, sociais ou humanas. O objetivo disso seria a "obtenção de uma verdade definitiva e/ou de leis de caráter universal" (id. ibid.), o que era considerado possível dentro da visão positivista de ciência, assim como a realização de pesquisa de forma independente de interesses pessoais, de subjetividade ou de juízos de valor, tratando o objeto de estudo de forma objetiva. Isso significa, no estudo das ciências, a existência de uma crença na possibilidade de que alguém pudesse "alcançar um modo objetivo (neutro, descomprometido, acima do bem e do mal) e superior (universal, mais abrangente e mais completo) de entender o mundo" (JORDÃO, 2006, p. 3).

Esse mundo, a ser entendido de forma objetiva e superior, era tido como algo separado e anterior ao sujeito e a língua era compreendida como o meio pelo qual o sujeito teria acesso a ele. Esse mundo, que antecedia o sujeito, era visto como a única realidade existente, a qual "está lá para quem quiser, puder e souber vê-la" (JORDÃO, 2006, p. 3), o que significa dizer que a realidade é vista, nesse caso, como sendo a mesma para todas as pessoas, variando apenas os observadores e as suas formas de observação. Assim sendo, o caráter científico de afirmações sobre esse mundo / realidade seria

determinado conforme a proximidade dessas afirmações ao mundo/realidade verdadeiramente existente. Daí o objetivo de Saussure em desenvolver um método de estudo do objeto por ele identificado, a língua – que, ao mesmo tempo, representa o mundo/realidade para nós e nos permite ter acesso a ele (id. Ibid.) – a fim de viabilizar o estabelecimento da linguística como ciência.

Para tanto, no que se referia aos fatos de linguagem, a identificação do objeto de estudo com base apenas nos sentidos, como se dava com o objeto de estudo das ciências naturais, era, do ponto de vista de Saussure, extremamente difícil. Essa dificuldade o levou a explorar profundamente os fatos de linguagem, a fim de definir um objeto que tornasse possível o estudo científico desses fatos. Foi assim, segundo Rodrigues (2008, p. 9, grifo meu), que Saussure "conseguiu isolar, isto é, distinguir o objeto *língua* dos demais fatos de linguagem, dando início a uma enorme profusão de estudos linguísticos."

Vista como um dos *fatos* ou *códigos* de linguagem, a *língua* é compreendida por Saussure como um fato social, um produto da coletividade, um sistema abstrato, socialmente convencionado, que possui uma forma própria de se organizar. *Língua* se traduz, portanto, em um conjunto de convenções sociais, um sistema fechado, independente de seu *uso*, ou seja, na visão saussuriana, língua (*langue*), que é um fato social, se constitui em oposição à fala (*parole*), que é um fato individual, embora o autor reconheça que a língua somente se realize na fala (SAUSSURE, 1997). Esse reconhecimento de Saussure se explica pela sua convicção de que, assim como acontece com a língua, a fala também se realiza na estrutura, visto que se concretiza por meio de frases, que são aspectos também estruturados e sistemáticos da língua. Assim, sendo,

> [...] ainda que o falante possa ter liberdade para escolher os termos com que irá compor seu enunciado, não pode organizar esse enunciado fora das *normas da língua*, responsáveis por fazer com que o arranjo faça sentido. Assim, a fala, ainda que individual, se realiza igualmente na *estrutura*. No momento em que decide falar, o usuário da língua irá buscar as palavras com que pretende formar seu discurso, mas, também necessitará estabelecer as relações que visam organizar essas palavras em sentenças. Essa *ordem* em si mesma é significativa em muitas línguas e grandemente responsável pela formação do sentido, pois a simples inversão de termos numa sentença pode alterar drasticamente o sentido [...] (RODRIGUES, 2008, p. 17, grifos meus).

A separação entre língua (*langue*) e fala (*parole*) estabelecida por Saussure se dava, conforme esclarece Jordão (2006, p. 2), "a fim de que o sistema linguístico pudesse ser estudado, já que o *uso* da língua (*parole*), por ser muito complexo e relativo a cada indivíduo que a usa, não consistiria objeto razoável para estudos científicos." Assim, o *uso social e ideológico* da língua não estava entre os interesses primeiros de Saussure, que se voltava, sobretudo, ao estudo da *língua* em si, ou seja, do *código*, das formas como se estruturava, organizava e sistematizava.

Do modo como descrita e a exemplo do artefato apresentado por PART12, a concepção de *língua como código* parece ainda subjacente ao pensamento educacional referente ao ensino de línguas, vigente no campo de estágio observado por PART12, assim como naqueles observados por muitos de seus colegas, participantes desta pesquisa, cujos artefatos apontam na mesma direção. De fato, conforme observa Rodrigues (2008, p. 20), "a tradição gramatical greco-latina parece que se mantém firme em todo o ocidente", inclusive no Brasil. Referindo-se ao ensino-aprendizagem de língua materna no contexto brasileiro – o que, com base nos relatos históricos apresentados, amplio para o ensino-aprendizagem de línguas em geral, inclusive de línguas estrangeiras – Rodrigues afirma que se mantém "como senso-comum, em nossa sociedade, a tradição gramatical como única forma de ensinar e aprender língua" (ibid. p. 21). Por isso, talvez, a atividade apresentada por PART12 não pressupusesse explicações acerca das profissões, pois contexto e uso não são considerados importantes nesse caso. Talvez, pela mesma razão, PART12 tenha compreendido como algo natural, como parte do processo de aprendizagem da língua, propor uma atividade que *treina* vocabulário, gramática e formas interrogativas. Talvez por compreender essas como formas estabelecidas e, portanto, as únicas formas possíveis e 'corretas' de ensinar/aprender língua, PART12 tenha manifestado seu gosto pela atividade. Conforme aponta Rodrigues (ibid. p. 22), as pessoas – o que inclui também os professores em serviço e aqueles em formação inicial – "talvez ainda acreditem que conhecer a descrição de uma língua será útil para melhorar seu desempenho linguístico, não porque foram disso convencidas, mas, simplesmente, porque não conhecem nenhuma outra maneira." Talvez por isso, ao invés de propor outras formas de aprender língua e outras atividades de ensino, PART12 tenha se

limitado a sugerir uma forma alternativa de abordar a atividade proposta, de modo a tornar o vocabulário apresentado mais familiar aos alunos. Conforme explica,

> [e]u acredito que, antes de uma atividade como esta, principalmente por ser um tipo de jogo, têm-se a necessidade de uma **aula expositiva** para que os alunos pudessem se **familiarizar com as novas palavras** e aprender a associar estas com as respectivas profissões. É claro que a **falta de estrutura da sala** dificulta muito a preparação de uma aula expositiva interessante, mas acredito que seja possível produzir algo compatível, usando o conhecimento prévio que os alunos já têm e o método da associação.

PART12 – Artefato N. 5 (Grifos meus.).

A aula expositiva – imaginando-a como uma aula em que o vocabulário referente às profissões, nesse caso, seria 'mostrado'/'apresentado' aos alunos pelo professor – poderia contribuir, do ponto de vista de PART12, para a realização da atividade/jogo, visto que, além de expor as profissões aos alunos, exploraria, ainda, seus conhecimentos de mundo. Contudo, o apagamento das características lúdicas e interacionais da atividade não foi mencionado por PART12, assim como lhe passou despercebida, talvez, a urgência de se refletir acerca da necessidade tanto da cópia e elaboração escrita de frases interrogativas e respostas, quanto da aula expositiva, para o aprendizado da língua; lhe passou despercebido, muito provavelmente, a premência de se (auto)indagar acerca das compreensões, subjacentes àquela atividade, do que seja língua, de como aprendê-la e para quê. Sugerindo ajustes que pudessem 'melhorar' a atividade, PART12 demonstrou compartilhar, ainda que inadvertidamente, da visão de língua adotada naquele campo de estágio, contexto significativo para a aprendizagem da docência, como veremos em capítulo subsequente.

A despeito – e provavelmente, em decorrência – das experiências vivenciadas nos múltiplos campos de estágio frequentados pelos licenciandos com os quais trabalhou ao longo dos anos e dos inúmeros comentários e artefatos que evidenciam e reforçam as concepções de língua e de aprendizagem e os objetivos do ensino de LE, a professora-formadora, conforme evidenciado pelo material apresentado por PART12, seguiu, ao longo do semestre, reiterando as bases de seu trabalho como formadora de professores de LE, alicerçada em estudos recentes sobre educação crítica, e razões para adota-los. As

notas abaixo referem-se ao primeiro dia de aula, quando a professora-formadora se apresentou aos alunos, explicando-lhes sua visão sobre a educação brasileira, o ensino de LE na escola e, consequentemente, sua compreensão acerca da definição do objeto de sua disciplina, parte integrante do curso de formação de professores.

A professora-formadora explica seu posicionamento com relação ao ensino de LE na escola regular e ao ensino de qualidade na escola pública, visto que a maioria dos alunos brasileiros está na escola pública. As escolas particulares não estão excluídas, mas apenas abraçam um número menor de alunos. A professora continua expondo suas opiniões e análises no que se refere ao ensino de LE nas escolas brasileiras, à educação brasileira e à LDB, passando pela literatura em Linguística Aplicada, produções, leituras, etc. Os alunos permanecem em silêncio, ouvindo-a, enquanto ela os situa naquela que é a sua perspectiva, a partir do seu lócus de enunciação: leituras e posicionamentos embasados na pedagogia crítica de Paulo Freire e nas perspectivas críticas de McLaren e Giroux, Letramento Crítico, com base nas OCEM, Linguística Aplicada crítica, mencionando Kumaravadivelu, que discute o ensino de LE por meio da pedagogia pós-método. O conjunto dessas perspectivas críticas é valido, segundo a professora, para a educação de um modo geral, o que inclui, obviamente, o ensino de LE. A professora-formadora denomina sua pesquisa como 'perspectivas críticas', o que, segundo ela, pode ser mais interessante, visto evitar distinções entre pedagogia e letramento crítico.

Fonte: Notas de Campo da Pesquisadora – NCP01.

A partir de sua perspectiva acerca da formação docente, a professora-formadora havia solicitado e enviado, via Moodle, dois textos[25] para leitura e discussão nessa primeira aula. A tarefa consistia, além da leitura dos textos, na escrita das impressões e reflexões de cada licenciando acerca dos textos lidos. Em um dado momento da aula, seguiram-se as leituras e comentários de cada um dos licenciandos, conforme solicitação da professora-formadora. De um modo geral, os licenciandos comentaram os textos lidos, manifestando a necessidade de respostas objetivas e práticas aos problemas enfrentados

[25] HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A; RICHARDS, J. (Eds.). Cambridge guide to second language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 30-39. ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: Out/2015.

hoje na escola, no que se refere ao ensino de LI. A exemplo disso, cito as falas/leituras de duas das participantes da pesquisa, PART01 e PART24, que explicitam essa demanda de forma bastante explícita.

> A questão da igualdade em relação ao ensino-aprendizagem está presente nos dois textos. O objetivo da abordagem crítica é fazer com que todos os alunos tenham acesso, possibilidade e voz de forma igualitária. Confesso que tenho bastante dificuldade nesse aspecto, no quesito 'como' fazer isso […].

PART01

> […] eu posso escrever os textos mais lindos, achar que a profissão de professor é poética ou eu posso romantizar a situação, mas quando a gente chega na sala de aula, a gente tem um choque, não dá pra aplicar tudo o que a gente quer e é o que eu senti um pouco na questão desses texto é que falta o 'como', falta um pouco o 'como' […] É isso, a gente tem muita dificuldade e a gente fala sobre a dificuldade, mas não como abordar ela, como passar por cima dela e metabolizar isso.

PART24

Em resposta aos alunos, a professora-formadora fez observações acerca da demanda por 'receitas' no campo da formação de professores no Brasil e, em seguida, deu explicações sobre a influência do tecnicismo sobre a formação docente. As notas de campo mencionam que

> [...] a professora-formadora segue explicando como o tecnicismo acabou influenciando a ação docente, "alimentando" a *passividade* do professor. A tomada de decisões em sala de aula é, no entanto, inevitável. Para tomar decisões é absolutamente necessário refletir. Assim sendo, por mais tecnicista que tenha sido a sua formação, ainda assim o professor é reflexivo de alguma forma. As decisões, no entanto, não podem ser focadas apenas na sala de aula, visto que o que acontece em sala de aula está relacionado diretamente com o que acontece fora da sala de aula. A dimensão crítica deveria trazer elementos para a reflexão crítica, mas isso não aconteceu. *Essa dimensão não veio para os cursos de formação de professores*. Em decorrência disso, muitas questões foram "varridas para debaixo do tapete: racismo, sexismo, questões de gênero, classismo, homossexualismo... Nunca formamos professores para discutir essas e outras questões, socialmente relevantes e que influenciam, sim, as salas de aula", afirma a professora-formadora.

Fonte: Notas de Campo da Pesquisadora – NCP02.

A pedagogia tecnicista, conforme mencionado anteriormente, teve forte inserção na educação brasileira no final dos anos 60. À época, segundo Luckesi (1994, p. 63), procurou-se "adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista", sendo a LDB n. 5.692/71 um dos marcos de implantação dessa pedagogia no Brasil. Saviani (1999, p. 23) esclarece que, "a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional." Assim sendo, o planejamento da educação, de acordo com a pedagogia tecnicista, pretendia resultar em uma educação em que as interferências subjetivas fossem mínimas, o que demandava a mecanização do processo educacional. O objetivo era garantir o funcionamento eficiente da educação e, para tanto, os meios de ensino passam a ocupar a posição principal do processo educativo, devendo ser organizados de forma racional. Isso implica em professor e aluno ocupando posição secundária, "relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais" (ibid. p. 24). Sustentada teoricamente pela psicologia behaviorista (comportamental), a pedagogia tecnicista considera o ensino como um processo de condicionamento, realizado por meio do reforço de respostas (LUCKESI, 1994). Assim sendo, a comunicação entre professor e aluno é exclusivamente técnica, pois visa a garantir que a transmissão de conhecimento se dê de forma eficaz. Por isso, "debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem" (ibid., p. 62). O objetivo maior da pedagogia tecnicista consistia, conforme Saviani (1999), em formar indivíduos eficientes e capazes de contribuir para aumentar a produtividade da sociedade, o que garantiria, portanto, a igualdade social, pondo um fim à marginalidade, que ameaçava o equilíbrio do sistema social.

Explica-se, assim, a *passividade* do professor, observável na fala da professora-formadora. Herdada, conforme comenta, da pedagogia tecnicista, a ele lhe foi negado espaço para desenvolver e colocar em prática seus próprios saberes, compreendidos, portanto, como menores e inválidos. A prática limitada e reduzida da reflexão, voltada

exclusivamente para a sala de aula, teria transformado o professor em um executor mecânico de seu trabalho, privado de *reflexividade* e de *criticidade*, incapaz, portanto, de perceber as relações entre questões que permeiam a sua sala de aula e questões que permeiam o mundo fora dela, entre o ensino de língua e a sociedade.

Assim, embora os discursos e as práticas da professora-formadora, evidenciados ao longo do semestre letivo, apontem para concepções de educação, de língua e de aprendizagem diferentes daquelas observadas pelos licenciandos em seus campos de estágio, a aprendizagem pela observação (BAILEY ET AL., 1996; BORG, 2004; PENNYCOOK, 2004; MARCELO, 2009; MARTIN; MORGAN, 2015) parece ter um forte impacto sobre os licenciandos, afetando profundamente a construção de seus entendimentos acerca do que signifique ser professor de LE/LI e dos objetivos do ensino dessa(s) língua(s) na escola brasileira. A intensidade desse impacto se deve, a meu ver, à *dimensão histórica* e aos *acontecimentos discursivos* a que se refere Foucault (2006) na epígrafe deste capítulo.

Tomando a noção de *acontecimento discursivo* como parte integrante da noção de *discurso*, Foucault (2006) esclarece sua compreensão de *discurso* como uma série de *acontecimentos discursivos*, sendo o *acontecimento* uma coisa dita por alguém em um dado momento. O que interessa, segundo o autor, acerca da coisa dita, não é o sentido do que foi dito, mas sim "a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento", visto a relação da coisa dita com outros acontecimentos "que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições" (ibid., p. 256), ou seja, ao "aparelho de Estado", tido, no passado, como único espaço de atuação do poder político (ibid., p, 262). Interessado "no que nos acontece hoje, no que somos, no que é a nossa sociedade" (ibid., p. 258), Foucault argumenta que dentro da dimensão histórica existente naquilo que somos e naquilo que é a nossa sociedade são produzidos acontecimentos discursivos aos quais somos ligados de forma inseparável, o que significa dizer, segundo o autor, que não somos, de fato, nada além do que foi dito ao longo do tempo.

Observando os participantes desta pesquisa, enxergo, na prática docente observada por PART12 e nos comentários e demandas, tanto seus quanto de seus colegas, futuros professores, uma atitude receptiva e inconteste aos saberes e fazeres alheios;

percebo uma certa resignação diante das condições de trabalho instituídas; reconheço a aceitação silenciosa de orientações educacionais e metodológicas pré-determinadas; deparo-me, uma vez mais, com a passividade, o conformismo e a inação impostos à docência ao longo da História brasileira, incorporados, novamente e também, naqueles que ainda estão por se tornar professores. Sim, parece-me que somos, de fato, ligados aos acontecimentos discursivos que construíram a nossa história e, corroborando as suspeitas de Monte Mór (2013), percebo que das nossas identidades docentes fazem parte heranças jesuíticas, coloniais e militares, sem dúvida. Isso posto, entendo que, mais do que ligados aos acontecimentos discursivos, como alerta Foucault (ibid.), somos *habitados* por eles, no sentido de que esses discursos constituem as nossas identidades, os nossos saberes, as nossas atitudes e as nossas compreensões de mundo.

Diante disso, pergunto: estaríamos, então, fadados à submissão, ao apagamento, ao silêncio, à resignação, ao medo e à inação? Estaríamos irreversivelmente aprisionados à objetividade, à neutralidade, à unicidade, à homogeneidade e ao universalismo? Estaria aí a explicação para os resultados pouco satisfatórios da educação praticada no contexto brasileiro, em que permanecem apagadas suas dimensões cidadã, crítica e participativa, conforme comenta Monte Mór (ibid.)? Estariam aí as razões geradoras do estatuto social da docência no Brasil, principalmente no que tange ao ensino de língua inglesa na escola pública de educação básica, onde, segundo o imaginário nacional coletivo, não é possível aprender inglês (COELHO, 2005; PAIVA, 2006; OLIVEIRA, 2007; LIMA, 2011)?

Conforme mencionado na *Introdução* deste trabalho de pesquisa, Canagarajah (2016) chama a atenção para o fato de que, em meio ao conflito de paradigmas no qual nos encontramos, eis que surgem outras formas de pensar o mundo, a língua, a comunicação, o conhecimento, alternativamente àquelas influenciadas pelos valores e ideologias do Iluminismo europeu. Retomando o que foi mencionado pelo autor, vale ressaltar as "mudanças significativas nas condições geopolíticas, acompanhadas por mudanças tecnológicas e comunicacionais dramáticas (indexadas pelo clichê 'globalização')" (ibid., p. 8) e o fato de que tais mudanças têm causado uma *profunda reorientação nos discursos*, tanto públicos quanto acadêmicos, esses últimos também voltados para a área de ensino de LI como um todo. Identificando a formação docente como um dos domínios profissionais pertences a essa área, Canagarajah explica que as

trajetórias históricas desse domínio nem sempre são paralelas ou consistentes àquelas dos demais – métodos de ensino de línguas ou aquisição de segunda língua, por exemplo. Isso significa dizer que, como "cada domínio apresenta suas próprias questões, formando discursos incomensuráveis" (id. Ibid.), de forma independente, o domínio da formação docente também terá suas próprias questões e seus próprios discursos.

Diante do relato apresentado ao longo deste capítulo, ficam visíveis as trajetórias, as questões e a profusão de discursos que vêm permeando a docência no Brasil ao longo da História, assim como ficam visíveis sua relação com outros acontecimentos econômicos e políticos e os impactos disso sobre o ensino, o docente e a sua formação. Contudo, considerando que, conforme comenta Foucault (2006), somos constituídos não apenas pelo quanto dito há séculos, mas também pelo quanto dito há anos, meses, semanas, resta saber se e de que maneira as novas formas de pensar o mundo e as recentes mudanças geopolíticas, tecnológicas e comunicacionais, ou seja, a transição do paradigma da *Modernidade* para aquele da *Pós-Modernidade,* tem (ou não) impulsionado mudanças nas práticas e orientações pedagógicas ou reorientado os discursos referentes ao domínio da formação docente em LE/LI no Brasil e que impactos isso estaria (ou não) lhe causando. Tratarei disso no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

DAS HISTÓRIAS QUE NOS HABITAM

> *Tudo na história humana tem suas raízes na terra, o que significa que devemos pensar sobre a habitação, mas significa também que as pessoas pensaram em ter mais territórios, e portanto precisaram fazer algo em relação aos habitantes nativos. [...] Assim como nenhum de nós está fora ou além da geografia, da mesma forma nenhum de nós está totalmente ausente da luta pela geografia. Essa luta é complexa e interessante porque não se restringe a soldados e canhões, abrangendo também ideias, formas, imagens e representações.*
>
> (SAID, 1993, p. 39-40).

Este capítulo objetiva contar uma outra história: a história das percepções humanas, das formas como nós, os seres humanos, percebemos o mundo ou a 'realidade' a nossa volta e vimos a pensá-la, compreendê-la ou representá-la, enfim, como vimos a conhecê-la. Trata-se, portanto, de um capítulo que procura adentrar-se no mundo das ideias, procurando contar a história delas, de onde elas surgem, de como se manifestam e de como passam a constituir as nossas visões de mundo. No universo do ensino de LI e da formação docente nessa área, este capítulo procura tratar, por conseguinte, das formas como determinadas ideias ou visões de mundo têm fundamentado o desenvolvimento de uma dada filosofia de ensino de LI e embasado, consequentemente, a formação inicial de professores, procurando compreender, simultaneamente, as consequências disso no atual cenário educacional brasileiro.

2.1 Histórias, Narrativas e Discurso

Em uma aclamada apresentação no programa TED-Talks[26], a famosa escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009) mostra, por meio de relatos de experiências vivenciadas por ela própria e por outros, o quanto se pode ser impressionável e vulnerável diante de uma história, principalmente quando ainda se é criança. Ora no papel de objeto de determinadas histórias – quando, por exemplo, identificada como pessoa oriunda da África, 'país' da catástrofe, "com lindas paisagens, lindos animais, e gente incompreensível, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e de AIDS, incapazes de se defender e esperando ser salvas por um estrangeiro branco e gentil" (ADICHIE, 2009, *online*); ora no papel de sujeito de outras histórias – como quando, na chegada a Guadalajara, a surpresa pelo cenário encontrado não corresponder à expectativa de assistir ao planejamento e organização da fuga em massa do povo mexicano para os EUA – Adichie alerta para *O Perigo da História Única*[27], ou seja, o perigo de se ter acesso somente e sempre a uma única história de um povo e às inúmeras versões dessa mesma história. A *história única*, segundo a autora,

> [...] cria estereótipos e o problema dos estereótipos não é que sejam falsos, mas sim que sejam incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história [...]. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Ela torna mais difícil o nosso reconhecimento da nossa igualdade humana (id. Ibid.).

A escritora salienta, ainda, que o número de histórias contadas, a maneira como são contadas, quando são contadas e por quem depende, fundamentalmente, de questões relacionadas ao exercício do poder, ou seja, à "habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer daquela a história definitiva daquela pessoa" (id. Ibid.). Assim, parece-me que Adichie compreende que seja importante evidenciar a influência das histórias sobre os modos como as pessoas percebem e interpretam o mundo em que vivem, sobre como enxergam as outras pessoas e compreendem suas posições no mundo social, de forma que se torne possível destacar a existência de uma multiplicidade de

---

[26] Disponível em: <https://www.ted.com/talks>. Acesso em: 30 jan 2015.
[27] Título da apresentação de Adichie no programa TED-Talks, originalmente *The Danger of a Single Story*. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story#158000>. Acesso em: 30 ago. 2012.

histórias – e não apenas de versões de uma mesma história – contraposta à ideia de *história única*, cujas implicações – a ideia de totalidade, por exemplo, ou seja, da possibilidade e necessidade do conhecimento de um todo: *todo o* mundo, *todo um* povo, *toda a* história – têm gerado resultados insatisfatórios no que diz respeito à vida humana.

A importância daquilo a que se refere Adichie encontra explicação em estudos e análises sobre a mente e a inteligência humanas. Tradicionalmente atrelados a uma visão de mundo como algo imutável e, portanto, algo que estaria "lá para ser observado" (BRUNER, 1991a, p. 1), os estudos sobre a mente humana centraram-se, principalmente, em descobrir de que maneira as pessoas passariam a conhecer o mundo; a 'realidade' de forma 'verdadeira'; como viriam a adquirir "um entendimento confiável do mundo" (id. Ibid.). Esses estudos – centrados, portanto, na mente humana e no desenvolvimento dos conhecimentos humanos sobre a 'realidade' – fundamentavam-se, principalmente, em duas visões: a *visão empirista* – voltada para as relações da mente com um mundo natural externo; e a *visão racionalista* – que pressupunha um olhar interno para os poderes da mente, em busca dos princípios da razão. Em ambos os casos, o desenvolvimento da mente humana era visto de forma uniforme e linear, partindo de uma incompetência em compreender a realidade até alcançar uma competência final, desenvolvida por meio de processos de organização mental ou de princípios de reflexão, ambos voltados para que pudéssemos entender o mundo "como ele é" (id. Ibid.). Logo, muito daquilo que sabemos sobre como os seres humanos adquirem conhecimento e constroem a 'realidade' é baseado em estudos acerca das formas como as pessoas passam a conhecer os mundos natural e físico – em termos de causas, probabilidades, relação tempo e espaço, etc. Assim sendo, ao longo da História da humanidade, os estudos sobre o conhecimento humano e a construção da realidade centraram-se, principalmente, no desenvolvimento de crianças como pequenos cientistas, lógicos ou matemáticos (ibid., p. 4), objetivo perseguido em função das ciências empíricas, de base iluminista. Bruner argumenta, contudo, que não se compreende a realidade social formando pequenos cientistas, lógicos ou matemáticos, visto que, embora tenhamos aprendido muito sobre como construímos e explicamos um mundo natural, ainda sabemos muito pouco sobre como os seres humanos constroem o mundo social, sobre como constroem e representam o "domínio rico e confuso da interação humana" (id. Ibid.). O que se sabe, conforme explica, é que assim

como acontece com os domínios lógico-científicos de construção da realidade, o *domínio da interação humana* é

> [...] um domínio sustentado por princípios e procedimentos. É equipado com um conjunto de ferramentas culturais ou tradição por meio dos quais seus procedimentos são modelados; e seu alcance é tão abrangente e tão ativo quanto o boato em si. Sua forma é tão familiar e tão onipresente que passará provavelmente desapercebida, do mesmo modo em que supomos que o peixe será o último a perceber que existe água (id. ibid.).

O argumento de Bruner se baseia, portanto, na ideia de que a vida humana, ou simplesmente aquilo que chamamos de *vida*, é construída por meio de *narrativas* – "histórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer, e assim por diante" (id. Ibid.). Da perspectiva pela qual a observa, o autor afirma que a organização da memória e da experiência humana, assim como a construção e transmissão de experiências e a partilha de informações se dá em forma de narrativa. Nenhuma outra forma de organizar ou descrever as experiências do tempo consegue, conforme explica, capturar o senso de "tempo *vivido*" como a narrativa. Assim, o "tempo *vivido*", ou aquilo que chamamos 'vida', se confunde com narrativa, fazendo perceber que

> [...]a narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa. A 'Vida', nesse sentido, é o mesmo tipo de construção da imaginação humana que a 'narrativa' é. Ela [a vida] é construída pelos seres humanos por meio do raciocínio ativo, pelo mesmo tipo de raciocínio por meio do qual construímos narrativas (BRUNER, 2004, p. 692).

A narrativa se define, conforme demonstra, como "uma forma convencional, transmitida culturalmente e restringida pelo nível de compreensão de cada indivíduo e pelo seu conglomerado de recursos, colegas e mentores" (BRUNER, 1991a, p. 4). Desse modo, nossas interpretações da 'realidade' estão baseadas nas informações de que dispomos, ou seja, nas narrativas nas quais vivemos culturalmente, o que significa dizer que construímos a 'realidade' de forma narrativa e somos constituídos pelas narrativas, que, por sua vez, constroem a 'realidade'. Isso se dá, conforme explica Fuller (1994) acerca dos estudos de Bruner (1990), pelo fato de o homem precisar se adaptar ao ambiente cultural e humano que o circunda e, para tanto, lhe ser disponibilizado uma espécie de conjunto de ferramentas culturais – *cultural tool kit* – que viabiliza tal

adaptação. A narrativa seria, portanto, uma das mais importantes dessas ferramentas, desenvolvida pelo individuo a partir de sua cultura, num processo de integrar-se e tornar-se parte da cultura coletiva, de interpretar e construir a 'realidade'.

Contudo, ainda na perspectiva a que se refere o autor, faz-se importante ressaltar que, contrariamente às construções elaboradas a partir de procedimentos lógicos e científicos, que poderiam ser eliminadas em decorrência de falsificações, as construções narrativas "conseguem alcançar apenas a verossimilhança [...] são uma versão da realidade, cuja aceitação é regulada por convenção e pela 'necessidade narrativa' ao invés de verificação empírica ou de precisão lógica" (BRUNER, 1991a, p. 4-5), como no caso do pensamento científico. Fuller (1994) explica, nesse sentido, que a narrativa incorpora princípios específicos que lhe conferem a sua 'aparência de vida', mas ambos, tanto o pensamento científico quanto a narrativa, são apenas uma ilusão da realidade. Conforme Bruner (2004, p. 693) enfatiza, do ponto de vista psicológico, "não existe tal coisa como a 'vida propriamente dita'", significando que "uma vida vivida é inseparável de uma vida contada [...] uma vida não é 'como ela foi' mas como ela foi interpretada e reinterpretada, contada e recontada" (ibid., p. 708). Isso explica porque, segundo o autor, algumas estruturas formais da narrativa de vida são difíceis de mudar, pois são incorporadas ao discurso familiar muito cedo e persistem, mesmo que as condições se alterem. Assim, a mente nunca está livre de um compromisso prévio, de um pensamento, crença, teoria ou conceito prévio, "não existe um olho inocente [...] mas há, ao invés, hipóteses, versões, cenários esperados. O nosso compromisso prévio sobre a natureza de uma vida é que ela é uma história" (ibid., p. 709). Assim, considerando que "qualquer história que se possa contar sobre o que quer que seja é mais bem compreendida se forem considerados outros modos como ela pode ser contada" (id. Ibid.), a importância de se evitar a *história única* a que se refere Adichie (2009) está na ideia proposta por Bruner (1991a, p. 6) de se observar como a narrativa "opera como um instrumento da mente na construção da realidade."

Nesse sentido, além do já mencionado, o autor faz referência a outros traços da narrativa que contribuem para essa construção como, por exemplo, a sequência temporal que a envolve, ou seja, a ideia de que a narrativa é irredutivelmente duradoura, sendo que os eventos narrados ocorrem ao longo de um "tempo humano" – em contraposição ao

tempo abstrato ou ao tempo de "relógio" (RICOEUR, 1984-88 *apud* BRUNER, 1991a, p. 6) – cuja importância é definida de acordo com o significado atribuído aos eventos nele ocorridos; a sequência temporal é, portanto, um traço essencial da narrativa e contribui para a construção da realidade uma vez que torna a narrativa uma forma de construir e representar a ordem sequencial dos eventos humanos.

O autor menciona, ainda, o fato de que, além de ser uma das formas mais usadas para a organização da experiência humana, a narrativa é um dos poderes da mente que mais cedo aparece na criança. Assim, uma história pode facilmente vir a ser tomada como algo dado, algo que "é como é" e, por isso, não precisa ser interpretada, mas apenas tomada da forma como é (ibid. p. 9). Assim sendo, a interpretação torna-se necessária apenas quando há confusão ou incompletude. Contudo, a narrativa parece nos permitir a possibilidade de apenas uma única interpretação, visto que, habilmente construída, nos seduz, convencendo-nos e predispondo-nos a uma interpretação única. Além disso, sendo profundamente convencionada socialmente, conhecida e canônica, a narrativa torna-se banal e, portanto, mais uma vez, dispensa interpretações. Eis aí um modo de se construir a ilusão de que interpretações sejam desnecessárias, e de se eliminar, conjuntamente e consequentemente, a possibilidade da suspeita dos fatos narrados. Dessa forma, a interpretação das narrativas torna-se comparável, conforme explica Bruner, "às configurações padrão de um computador", ou seja, um modo de economia, em que aquilo que se economiza, nesse caso, é o tempo e o esforço necessários para que se possa lidar com o conhecimento (ibid., p. 10). Eis aí um modo de se fazer da atividade interpretativa uma atividade rotineira e limitada e de se construir e se perpetuar uma história única.

Construída em termos de dois componentes linguísticos – *o que aconteceu* e *porque vale a pena contar* (ibid. p. 12) – uma narrativa, para ser considerada como tal, precisa preencher o critério da 'narratividade', ou seja, além de um *script* como pano de fundo, a narrativa precisará evidenciar uma transgressão ao cânone, uma violação do script canônico, de modo a violentar sua legitimidade. Essas violações das convenções devem se dar de modo que sejam culturalmente compreensíveis, ou seja, essas violações devem ser, em si, também convencionais (BRUNER, 1991b, p. 72). São essas violações que garantem a 'narratividade' de uma história, uma vez que evidenciam algo fora do comum, algo incerto ou problemático, que suscita atividade interpretativa. Assim sendo,

"o que torna alguma coisa 'interessante' é, invariavelmente, uma 'teoria' ou 'história' que vai de encontro às expectativas ou produz um resultado contrário às expectativas" (ibid., p. 71-72). Nessa perspectiva, uma vez que uma transgressão pressupõe uma norma, a narrativa é, portanto, considerada normativa. Levando em conta que, por um lado, a narrativa legitima a cultura, o mundo cultural e as suas organizações, e, por outro, legitima as normas, da forma como elas "existem" (BRUNER, 1991a, p. 16), uma violação da expectativa convencional gera desequilíbrio e estabelece o *problema* com o qual a narrativa deverá lidar, sem necessariamente precisar resolvê-lo. Nas violações das convenções estão as oportunidades de mudança, os espaços para novas formas de perceber os acontecimentos humanos, novas formas de perceber e construir a realidade. Nesse sentido, o exemplo fornecido pelo autor refere-se ao ceticismo com o qual, a partir da segunda metade do século XX, se passou a questionar a legitimidade das realidades sociais e as formas como as pessoas conhecem ou constroem a realidade. O *problema* estaria relacionado a uma visão de mundo e a tradições intelectuais que, pertencentes ao grupo dominante, teriam sido impostas a outras comunidades em detrimento de seus conhecimentos locais. Isso teria, segundo Canagarajah (1999a; 2005), apagado a heterogeneidade dos discursos e imposto significados únicos, criando, portanto, a ilusão de uma realidade única. Canagarajah (1999a) explica, ainda, que a multiplicidade de códigos e de vozes foi percebida e anunciada por pós-modernistas como Lyotard (1988) que, em seu livro *O Pós-Moderno*, atacou o que ele chamou de *grandes relatos* ou *grandes narrativas*, ou seja, a ideia de *totalidade*. Definidos por Lyotard (1988) como um modo tradicional de ensinar, isto é, de transmitir regras que definem competências, comportamentos e saberes, os *grandes relatos*, segundo o autor, constituiriam as vida das pessoas e suas relações sociais. Conforme explica, a

> [...] tradição dos relatos é ao mesmo tempo a dos critérios que definem uma tríplice competência – saber-dizer, saber-ouvir, saber-fazer – em que se exercem as relações da comunidade consigo mesma e com o que a cerca. O que se transmite com os relatos é o grupo de regras pragmáticas que constitui o vínculo social (ibid. p. 40).

Assim sendo, a *tradição dos relatos* ou as *grandes narrativas* são responsáveis, segundo o autor, pela transmissão das regras que permitem o convívio ou as relações

sociais, por meio das quais as pessoas aprendem como fazer, como falar e como interpretar as coisas. Seria, portanto, pela tradição dos relatos que as pessoas aprenderiam a compreender o mundo, a cultura, a história, o outro e a si mesmas. Nesse sentido, vale ressaltar que a organização narrativa de certos domínios – como a divisão do trabalho, as trocas linguística inerentes à comunidade, as crenças e os procedimentos sociais, do convívio social, por exemplo – torna impossível, conforme comenta Bruner (1991a, p. 20), pensar um indivíduo, membro de uma cultura, como um ser isolado, que "opera dentro da sua própria pele, em um vácuo cultural", uma vez que sua mente somente poderá se expressar a partir dos sistemas simbólicos da cultura da qual esse indivíduo é integrante, considerando que uma 'cultura', 'história' ou 'tradição' são criações resultantes do acúmulo de narrativas em grande escala. O que cria uma cultura, portanto, "deve ser, certamente, uma capacidade 'local' de acumular histórias de acontecimentos do passado em algum tipo de estrutura diacrônica que permite uma continuidade no presente" (ibid., p. 19-20).

Observando a cultura na qual se inserem as pessoas, suas vidas e relações sociais pelo viés da Pós-Modernidade, ou seja, um viés que considera as transformações culturais ocorridas nas sociedades pós-industriais, Lyotard (1988) vislumbra, no *movimento modernista*, o maior exemplo daquilo a que se refere como *tradição dos relatos* e usa, como seu foco principal, a questão do *saber* conforme concebido pela modernidade e incorporado às culturas sob a sua égide. Fundamentado no Iluminismo e resultando nas ciências empíricas, o movimento modernista teria, em nome da razão, suplantado os conhecimentos de outras comunidades, impondo-se como válido para todos (CANAGARAJAH, 1999a; 2005). Nessa perspectiva, a herança cultural moderna teria sido transmitida por meio das grandes narrativas e *O Pós-Moderno* (LYOTARD, 1988) seria uma rejeição a essas narrativas como forma única de *saber*, de *ser* e de *compreender o mundo*, o que fez surgir dúvidas acerca da legitimidade das formas de compreensão do 'real' e de questionamentos acerca dos modos como as pessoas aprendem a construí-lo. A teoria social moderna, conforme explica Silva (2013, p. 112), estaria pautada na ânsia de ordem e de controle, em teorias e explicações abrangentes ou universais, capazes de reunir "num único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social." Nesse sentido, a Pós-Modernidade desconfia

profundamente das pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno e entende que a visão de saber relacionada a ideias de razão, cientificidade, racionalidade, objetividade, impessoalidade e universalidade, centrais ao pensamento iluminista, são a raiz dos problemas que assolam a nossa época, uma vez que expressam a "vontade de domínio e controle dos modernos" (id. Ibid.). Sob essa perspectiva, Lyotard (1988) , irredutível da sua visão de que as ideias iluministas de universalismo e busca pela 'verdade' teriam sido usadas como ferramentas de poder ao longo da História, entende que seja necessário questioná-las e aboli-las. É com esse objetivo que o autor coloca em evidência sua teoria de que "saber e poder [são] as duas faces de uma mesma questão" e pergunta "quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir?" (p. 14).

Ensinados a ver a *língua como um sistema abstrato e neutro* e, portanto, privada de valores ou ideologias, aprendemos, segundo Canagarajah (1999a), a compreendê-la como um meio capaz de nos revelar uma realidade sem distorções. Essa foi a orientação que fundamentou o Iluminismo, abrindo-lhe espaço para o uso da língua, como uma ferramenta passiva, capaz de permitir às pessoas acesso ao mundo natural e a compreensão de suas leis. Essa concepção de língua somente viria a ser questionada pelo estruturalismo de Saussure ([1919] 1997), conforme mencionado no capitulo anterior. Sob a perspectiva estruturalista, a língua seria, segundo Canagarajah (1999a, p. 29), um "sistema simbólico socialmente construído, que reflete, incorpora e constitui os valores da comunidade de fala." A língua, nesse sentido, passa a ser vista como um meio de construção e socialização da nossa consciência, ou seja, a *língua como um sistema simbólico* seria o meio pelo qual construímos sentido acerca do mundo em que vivemos. A língua assim vista serve para "representar, interpretar e constituir a realidade disponível aos sujeitos" (id. Ibid.). Não sendo, portanto, neutra, mas, ao contrário, mostrando-se permeada pelos valores e ideologias do grupo dominante, a língua serve para definir o senso de realidade do sujeito e a sua subjetividade, o que coloca em evidência o grande poder de reprodução da língua e mostra sua capacidade hegemônica. Contudo, não havendo, sob a perspectiva estruturalista, distinção entre conceitos como discurso, ideologia, texto e sistema social, tanto a língua quanto o sujeito são tidos como inteiramente governados pelos discursos dominantes, tendo, portanto, pouco espaço para resistir às ideologias impostas. Conforme esclarece Crookes (2009, p. 103), a concepção

proposta parecia gerar uma compreensão descontextualizada do que fosse língua, uma vez que enfatizava a estrutura, fazendo restar apenas o "esqueleto", removendo a "carne ou vida", ou seja, o contexto. Nesse sentido, 'realidade' e sujeito são compreendidos como entidades separadas, sendo aquela exterior e antecedente a esse que, para representá-la e acessá-la, se vale de um sistema linguístico transparente e neutro, ou seja, independente de seu uso ideológico, implicando uma compreensão das coisas, do mundo e das pessoas 'como são', como se fossem naturalmente da forma como representadas por meio de uma língua neutra e privada de valores, que refletiria a 'realidade tal qual ela é'. Essa visão afeta não apenas a compreensão que se tem do mundo e da 'realidade' ou 'verdade', como também aquela que se tem das pessoas e de si mesmo (JORDÃO, 2006).

Outras concepções (surgidas nas décadas de 1960 e 1970) propunham a ideia de que as estruturas que permeiam a língua estivessem carregadas de poder ou de fortes implicações relacionadas ao pensamento e a conceitos sociais. Nessa perspectiva, evidenciava-se a impossibilidade de conceber a língua apenas como estrutura, sem uma dimensão social, devido à impossibilidade de separar as formas linguísticas da ação em um contexto sociopolítico (CROOKES, 2009). Nesse sentido, passa-se de uma visão de língua "como um objeto-língua relativamente homogêneo para uma visão de língua como um conjunto heterogêneo de práticas discursivas" (LEE, 1992, p. 134 *apud* CROOKES, 2009, p. 104). Essa perspectiva evidencia as forças que os processos discursivos podem exercer na sociedade e sobre os indivíduos, enfatizando uma visão em que a língua é compreendida como imbricada nos processos sociais de forma inseparável. Tal visão é fortemente associada ao pensamento pós-estruturalista de Foucault ([1970] 2012; 2006; 2004; 1983), cuja perspectiva influencia a concepção de *língua como discurso*, ou seja, como um espaço de ação, deixando, portanto, de ser passiva e privada de possibilidades de resistência (CROOKES, 2009; CANAGARAJAH, 1999a).

A proposição da língua/linguagem como um espaço de ação e resistência resultou da busca de Foucault pela compreensão dos "diferentes modos pelos quais, na nossa cultura, os seres humanos são subjugados [...] os seres humanos se tornam sujeitos" (FOUCAULT 1983, s.p.), busca essa que o levou a estudar, consequentemente, as relações de poder que permeiam tal posicionamento. Ao longo de seu trabalho, Foucault nos ensina que, posicionado em relações de produção (trabalho) e de significação

(linguagem), o ser humano está igualmente posicionado em relações de poder altamente complexas que envolvem, dentre outras coisas, *relações de comunicação*, as quais, conforme explica, "transmitem informação por meio de uma linguagem, um sistema de signos ou qualquer outro meio simbólico" (id. Ibid.). Uma vez que, segundo sua visão, a comunicação é um modo de ação sobre a(s) outra(s) pessoa(s), a produção e circulação de elementos de significação pode objetivar ou ter como consequência alguns resultados relacionados ao poder. Assim, buscando compreender de que forma as relações de poder estão imbricadas nas relações de comunicação e de domínio, Foucault (2004) interessou-se, dentre outras coisas, em compreender de que modo aquilo é dito, isto é, de que forma o *discurso* é considerado verdadeiro, ou seja, como se define ou se legitima 'a verdade', interessando-se, portanto, em "ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos" (ibid., p. 7). Dessa forma, o *discurso*, conforme enfocado por Foucault, está direta e intrinsicamente relacionado às afirmações de Lyotard quando esse argumenta acerca da construção da realidade e das relações sociais por meio da *tradição dos relatos* e questiona as decisões sobre o que seja *saber* e como esse está relacionado ao *poder*.

Baseando-se na ideia de que o *discurso* é, portanto, permeado por *relações de poder*, Foucault (2006) explica que, contrariamente ao que se possa pensar, o *poder* não é algo que se localize em um espaço único (como aqueles da política ou da justiça, por exemplo) e nem, tampouco, que seja de exclusivo exercício de uns e não de outros (como na relação Estado-sujeito, por exemplo). O poder, segundo Foucault (ibid.), permeia todas as relações humanas e não se define, portanto, como tradicionalmente se pensou, pelos efeitos de dominação relacionados ao Estado. Nesse sentido, seu entendimento é o de que, quando se concebe o poder relacionando-o exclusivamente ao exército, à politica e à justiça,

> [...] penso que o localizamos somente nos aparelhos de Estado, enquanto as relações de poder existem – mas isso, sabe-se apesar de tudo, porém nem sempre se tira as consequências – passam por muitas outras coisas. As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e a criança, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, *microlutas*, de algum modo (ibid., p. 231. Grifo no original.).

Isso significa dizer que o poder perpassa todos, inclusive aqueles que não ocupam posições ditas 'de poder', uma vez que se estabelece por meio das relações humanas, por meio das quais se dão as *microlutas* ou pequenas *relações de poder* que ligam os sujeitos entre si – pai e filho; patrão e empregado; professor e aluno; aquele que sabe e aquele que não sabe – e esses, por sua vez, aos poderes de Estado ou às dominações de classe, favorecendo o seu funcionamento. Uma vez que o termo 'poder' designa ou pressupõe, em si, relações entre indivíduos ou grupos (id. 1983), "uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder" (id. 2006, p. 231).

Diante do exposto, torna-se evidente, não apenas o estabelecimento das relações humanas *na* linguagem, como também as múltiplas posições que cada um pode ocupar nessas relações, significando dizer que, conforme explica Foucault (ibid., p. 232), não estamos fadados ao domínio irreversível, uma vez que "não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. Com frequência se disse – os críticos me dirigiam esta censura – que, para mim, ao colocar o poder em toda parte, excluo qualquer possibilidade de resistência. Mas é o contrário!" Estando por toda parte, isto é, circulando por todos os espaços e perpassando todos os sujeitos, o poder, segundo Foucault, abre possibilidades de resistência, possibilitando a todos os sujeitos, independentemente de suas posições, o seu exercício, e fazendo, portanto, da língua/linguagem, um espaço de luta e de resistência. Nesse caso, Foucault (id. Ibid.) se pronuncia dizendo que

> [...] as relações de poder suscitam necessariamente, apeiam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há a possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior a resistência.

Assim sendo, conforme reitera Canagarajah (1999a), embora a subjetividade e a marginalidade de identidades sejam constituídas pelo poder dos discursos dominantes, esse mesmo poder possibilita negociações, abrindo espaço, portanto, para a resistência. Nesse sentido, o autor celebra a concepção de *língua como discurso*, conforme entendida pelo viés pós-estruturalista, uma vez que tal concepção liberta o sujeito, permitindo-lhe agir, negociar e adotar posições em meio aos diferentes discursos e às subjetividades e

ideologias que se lhe apresentam. Isso lhe permite sair daquilo que Adichie (2009) chama de "default position" – ou, conforme a compreendo, uma posição padrão pré-estabelecida histórica, social e culturalmente – abrindo-lhe espaço para perceber a multiplicidade de interpretações possíveis, a multiplicidade de histórias, narrativas ou discursos dos quais é constituído e que lhe permitem, simultaneamente, acesso a múltiplas verdades ou a múltiplas formas de conceber o mundo, múltiplas formas de *ser* e de *saber*. Essa visão implica, conforme comenta Jordão (2007), perceber os saberes como narrativas múltiplas e locais, e compreender que o conhecimento se produz nas relações de confronto entre diferentes saberes, perspectivas, conceitos e percepções, ou seja, nas relações de poder que, imbricadas na História humana, podem nos ajudar a compreender como, conforme o queria Foucault (1983, s.p.), "ficamos aprisionados na nossa própria história".

2.1.1 Seduzidos pela História

A história de PART11 pareceu-me similar, em vários aspectos, às histórias contadas por vários de seus colegas no que se referia ao desinteresse por seguir a carreira docente. Considerando que, dos 28 licenciandos frequentes nas disciplinas de ES observadas para os fins deste trabalho de pesquisa, apenas 04 se disseram interessados em seguir a carreira docente, dos quais apenas 02 mostraram interesse pela docência na rede pública de ensino, PART11 fazia parte da grande maioria cujas perspectivas profissionais futuras se dividiam entre lecionar na educação superior ou enveredar-se por outras formas de ensino (escolas de idiomas ou bilingues, aulas particulares, trabalhos de tradução, etc.) ou, ainda, seguir outras carreiras. Conforme consta nas Notas de Campo,

> [...] a professora-formadora pergunta aos alunos se, entre aqueles que já dão aulas, há alguém infeliz na profissão. PART11 se diz infeliz e diz permanecer no curso porque já está terminando a graduação, mas pretende partir para outra profissão, o Direito.

Fonte: Notas de Campo da Pesquisadora – NCP03.

Contudo, diferentemente de alguns de seus colegas, PART11 esforçou-se, em diversos momentos de nossa convivência, em me relatar seus pensamentos e as razões que a levaram a decidir buscar outra carreira e abandonar a profissão docente, construindo, ao longo de nossas conversas exparsas, a sua própria história ou aquilo a que Bruner (1991b, p. 67) chama de *autobiografia*, isto é, uma forma de as pessoas darem conta delas mesmas, "uma visão daquilo que chamamos nosso Eu e os seus feitos, reflexões, pensamentos e lugar no mundo." Embora ainda por finalizar seu curso de Licenciatura, PART11 parecia considerar-se uma conhecedora da docência, uma vez que, naquela ocasião, era professora em cursos de idiomas há seis anos e havia tido diversas oportunidades de vislumbrar a docência por diferentes perspectivas. Eram acerca dessas experiencias docentes que tratavam os relatos que fazia a mim, na tentativa, eu penso, de esclarecer suas razões e, assim, justificar suas escolhas.

Sentando-se ao meu lado um dia, antes do início da aula, PART11 iniciou seu relato de vida em um ímpeto de fala, sem que eu lhe tivesse feito qualquer pergunta. Interrompida pelo início da aula, decretado pela professora-orientadora, PART11 voltou ao seu relato assim que o intervalo foi anunciado e ofereceu-se, posteriormente, a conceder-me uma entrevista de forma que me fosse possível ouvir toda a sua história, reiterada, inclusive, ao longo do material que compunha o seu Relatório Final de Estágio. Vale ressaltar, nesse caso, que somente me foi possível acesso parcial ao seu RFE, uma vez que PART11 apagou o seu e-portfolio da internet tão logo a professora-orientadora lançou as notas da disciplina. Em e-mails que trocamos posteriormente a esse respeito, PART11 explicou sua atitude ocasionada pelo receio de que as professoras-supervisoras com as quais trabalhou em seu CE fizessem interpretações equivocadas acerca daquilo que havia escrito, embora, segundo afirma, não tenha contado mentiras, mas apenas o que observou e as suas opiniões sobre aquilo.

Ao longo do tempo de nossa convivência, foi-se tornando clara a lógica que, utilizada por PART11 vida afora, lhe possibilitou fazer as escolhas que fez. Durante nossa primeira conversa, intercalada pela aula, perguntei a PART11 como havia percebido a necessidade de mudar de profissao, ao que ela me responde

> [...] eu só continuei o curso mesmo porque já tinha estudado três anos, vim de ônibus, sofri pra acordar cedo, sofri pra fazer trabalhos e decidi terminar o curso e depois fazer outra coisa. Se nada der certo, eu terei duas profissões. É isso, foi assim que eu percebi. **Vi uma pessoa que já estava nessa profissão há mais tempo e percebi que não queria essa vida pra mim**.

Fonte: PART11 – Entrevista individual.

É interessante perceber que, sob a perspectiva de PART11, tornar-se professor está relacionado a sofrimentos e privações que, considerando o seu relato, parecem não fazer parte dos percursos formativos ou práticos de outras profissões. Tornar-se advogado, segundo afirma a licencianda, parece menos propenso a dificuldades como aquelas vivenciadas pelos que optam pela docência. Além disso, é curioso perceber como PART11 compreende a trajetória docente como uma trajetória pré-definida, sem qualquer possibilidade de mudança. Conforme sua visão, a observação de outro-professor e de suas condições de vida e trabalho esclarecem como será a vida futura de *todos* aqueles que optarem por essa profissão, o que inclui ela mesma; e é exatamente por essa razão que PART11 decide fazer outra escolha profissional.

A iniciativa de PART11 em se aproximar de mim e me relatar suas opiniões, posicionamentos e escolhas com relação à docência foi uma atitude que considerei surpreendente naquele primeiro momento, uma vez que havia pouco tempo que eu estava observando as aulas e ainda me considerava um "novo" componente daquele contexto. Enquanto a licencianda fazia os seus relatos, eu me perguntava o porquê de sua iniciativa, procurando perceber, nas entrelinhas de sua narrativa, o que a levara até aquela decisão e, principalmente, o que a trouxera até mim. Acerca desses questionamentos, Bruner (1991b, p. 76) esclarece que

> [...] aquilo que permanece mais estável sobre o Eu como um conceito duradouro no tempo é um senso de compromisso com um certo conjunto de crenças e valores que não queremos ou não somos capazes de submeter a um escrutínio radical [...] o que torna um relato justificável é também um compromisso com um certo conjunto de pressupostos sobre si mesmo, sua relação com os outros, sua visão de mundo e de seu lugar nele.

O que o autor explicita, a meu ver, relaciona-se às razões pelas quais PART11 se mostrou determinada a relatar a mim – como pesquisadora da docência e do (des)interesse dos licenciandos por ela – suas convicções e decisões. PART11 teria, então, conforme sugere Bruner acima, determinadas crenças e valores que faziam dela quem ela era, encontrando-se, portanto, comprometida com as ideias que tinha sobre si, uma vez que tais ideias eram a forma por meio da qual ela havia construido sua visão de si mesma e do mundo, sua posição nesse mundo e a sua relação com as demais pessoas. A explicação de Bruner certamente esclarece as razões dos relatos de PART11. Ainda assim, pareceu-me, naquele momento, que PART11 estivesse buscando ouvir algo que pudesse respaldar as suas decisões, algum aceno de compreensão e apoio àquilo por ela decidido. Talvez, ainda, ela estivesse em busca de algo que reafirmasse a sua decisão de optar por outra profissão que não a docência com base nos motivos que ela elencava ou ela estivesse em busca de algum argumento forte o suficiente, alguma história diferente da sua, talvez até a minha, como docente e pesquisadora, que pudesse oferecer alternativas às suas razões e demovê-la de suas decisões. Conforme relata,

> **A única coisa que me desmotiva a trabalhar é o salário**, não é a indisciplina dos alunos porque isso a gente pode mudar, mas **o salário não muda de jeito nenhum**. O que me deixa mais desmotivada na profissão é isso. **Vou fazer outro curso pra ganhar mais** e **vou dar aula como hobby**. É isso que eu quero. **Eu gosto de dar aula**, mas não quero que essa seja minha renda principal. **Eu estou estudando para ser [financeiramente] melhor do que meus pais foram**. Não quero ter uma vida pior do que eu tive. [...] **Igual minhas irmãs, estudaram e hoje em dia elas tem uma vida financeiramente melhor do que meus pais puderam dar a elas**. Então, eu quero isso. Eu sou a mais nova. **Eu, dando aula, vejo que não terá jeito** e, apesar da escola onde trabalho ser boa e me receber até bem, **eu não quero depender disso não**.

Fonte: PART11 – Entrevista individual.

Mais uma vez, é curioso observar que, sob a perspectiva de PART11, existiria uma condição imutável obrigatória atrelada à docência, um percurso docente inevitável, ao qual todos os professores e professoras estariam, inevitavelmente, fadados. É possível mudar o comportamento dos alunos, mas jamais a remuneração do professor e, sendo essa uma condição imutável, o raciocínio lógico, a estratégia melhor a ser utilizada seria a

mudança de profissão, em busca daquelas que supostamente garantiriam a condição financeira almejada, em uma manobra voltada, sobretudo, para o bem estar individual. É curioso observar, no conjunto das falas e argumentos de PART11, algumas ideias subliminares de que, por exemplo, conforme já comentado, as dificuldades elencadas estariam atreladas à construção e prática da carreira docente apenas e não àquelas de outras possíveis carreiras, como a por ela escolhida, o Direito. É como se a formação nessa área não demandasse dedicação ou pudesse, de fato, por si só, garantir a segurança financeira que PART11 pleiteia. Além disso, embora se diga amante da profissão e bem recebida na escola, PART11 reafirma, por meio de seus relatos, a sua decisão de adotar a docência como *hobby*, separando prazer de trabalho e posicionando-se, portanto, em relação à docência, de forma ambígua, visto que, de um lado, a rejeita, pela suposta impossibilidade de garantir-lhe uma vida financeiramente confortável, e, por outro lado, a adota como algo que lhe será prazeroso fazer. É na construção, portanto, de suas justificativas que PART11 se posiciona contrariamente à docência como sua profissão futura e divide a sua vida em duas partes distintas e separadas: de um lado, docência/hobby/prazer e, do outro, direito/carreira/capital. Questionada sobre o seu interesse pela outra profissão escolhida, PART 11 fornece a seguinte resposta:

> Na verdade é o seguinte: eu não sou boa em exatas, nunca tive vocação e não gosto também. Aí pensei em biológicas, mas tenho pavor de ver sangue, tenho pavor de ver corpo humano. Minha mãe é enfermeira e me conta das coisas e fico assustada. Então vou fazer um curso na área de humanas, mas com **um pouco mais de prestígio** e pensei em Direito. [...] **É um curso que eu vejo que nas humanas é melhor, que eu vou conseguir mais coisas**.

Fonte: PART11 – Entrevista individual.

Optando pelo Direito, portanto, por eliminação, PART11 vislumbra na carreira jurídica uma possibilidade mais concreta de "conseguir mais coisas", ideia essa que, atrelada à questão financeira tão criticada na carreira docente, remete à imprescindibilidade não apenas de arcar com suas necessidades de consumo, mas de garantir o poder de aquisição, ou seja, a possibilidade de comprar, adquirir, consumir. Nesse caso, conforme explica Bauman (2008), não se trataria apenas de simples *consumo*, isto é, do atendimento das *necessidades* dos indivíduos, mas sim de *consumismo*, ou seja,

do atendimento dos *desejos* das pessoas, sendo o desejo, segundo o autor, um dos principais alicerces do modelo econômico atualmente adotado mundo afora. Seríamos, em sua visão, uma 'sociedade de consumidores', em que as relações de poder são estabelecidas com base nas possibilidades de consumo de cada um, nas possibilidade de adquirir o que se deseja. Definindo o *consumismo* como um "atributo da sociedade", Bauman (ibid., p. 41) explica que, para

> [...] que uma sociedade adquira esse atributo, a capacidade profundamente individual de querer, desejar e almejar deve ser, tal como a capacidade de trabalho na sociedade de produtores, destacada ('alienada') dos indivíduos e reciclada/reificada numa força externa que coloca a 'sociedade de consumidores' em movimento e a mantém em curso como uma forma específica de convívio humano, enquanto ao mesmo tempo estabelece parâmetros específicos para as estratégias individuais de vida que são eficazes e manipula as probabilidades de escolha e conduta individuais.

Baseada nas falas de PART11 referentes ao seu desejo de ser "melhor" do que seus pais foram, de seguir os passos de suas irmãs e de fazer, para isso, uma nova opção profissional que lhe possibilite "conseguir mais coisas", compreendo a posição-participante que ocupa na 'sociedade de consumidores', as relações socioeconômicas que é levada a estabelecer, o consumismo como parte do senso de pertencimento social, como uma espécie de característica ou traço da identidade do individuo-membro de tal sociedade. Conforme alerta Bauman (ibid., p. 76), "os membros da sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias de consumo, e é a qualidade de ser uma mercadoria de consumo que os torna membros autênticos dessa sociedade". Seguindo essa lógica, as escolhas de PART11 não lhe pertenceriam, portanto, totalmente – embora ela as veja como suas – uma vez que estariam atreladas ao estilo de vida que ela é persuadida a adotar para que possa manter-se socialmente viva e relevante, uma vez que "tornar-se e continuar sendo uma mercadoria vendável é o mais poderoso motivo de preocupação do consumidor, mesmo que em geral latente e quase nunca consciente" (id. Ibid.).

Compreendendo a autobiografia como uma forma de posicionamento, Bruner (1991b) esclarece que a construção autobiográfica consiste em uma espécie de retórica da justificativa do Eu, que combinada com a narrativa, passa a ser uma forma de "construção

do mundo", permitindo ao narrador/autobiógrafo aliar-se ou opor-se aos outros, definindo seu Eu, portanto, em relação àqueles que pertencem ao grupo externo ao seu, cujos aspectos negativos acabam, por contraste, definindo as qualidades do Eu e daqueles que, com ele, integram o seu grupo. PART11 parece – com base nos apontamentos de Bruner – posicionar-se em um grupo que opta por não adotar a docência como profissão, definindo, a partir dessa escolha, suas qualidades de empreendedora da própria vida em oposição àqueles que optam por se tornar ou permanecer professores. Conforme esclarece Bruner (ibid., p. 76), "a criação do eu é fortemente afetada não apenas pelas interpretações de cada um sobre si próprio, mas pelas interpretações que os outros oferecem da sua versão." Assim, parecem-me mais claras as razões da ansiedade e da necessidade de respaldo que percebi nas entrelinhas das falas e dos escritos de PART11, uma vez que, ao mencionar os pais, as irmãs e a pessoa/professor(a) cujo modelo de vida ela anuncia não querer para si, PART11 deixa claro o valor que atribui às versões alheias do que seja a vida de um professor ou do que essa vida possa supostamente oferecer a alguém ou a ela própria.

A questão financeira apontada por PART11 como razão principal para sua reopção profissional é também apontada por vários de seus colegas que, quase unanimemente, fazem da conquista de uma suposta estabilidade financeira o objetivo maior de suas vidas profissionais. PART25, por exemplo, faz o seguinte comentário em sua entrevista:

> **Eu gostaria de construir carreira numa escola pública boa** [...]. Agora **o problema que vejo é que aquela escola nunca vai ser sua**. Eu gostaria de ter uma escola minha. **Eu falo de ser empresário**. Gosto de dar aulas, mas penso tanto em ser empresário. **Você investe sua vida naquela escola e ela é um bem público**. Por mais que aquilo seja o ambiente que você criou, tem que deixar esse patrimonialismo de lado porque aquilo que é seu é de todo mundo. Então esse é o meu medo. [...] Eu tenho vontade de ter um negócio próprio. Não sei se escola podemos chamar de negócio, mas tem muito negócio chamado de escola por aí. [...] **essa seria uma questão financeira mesmo, porque acho que o professor é muito desvalorizado**.

Fonte: PART25 – Entrevista coletiva.

A fala de PART25 mostra o contraponto que faz entre aquilo que é ou deveria ser, segundo sua visão, um ganho *individual* e aquilo que é ou deveria ser, um ganho *coletivo*.

Dedicar-se à educação pública deveria vir, necessariamente, atrelado a um ganho financeiro pessoal mais elevado do que aquele ganho que se encontra "apenas" exercendo a carreira docente – ainda que isso constitua um desejo de se "construir carreira numa escola pública boa". É preciso, nesse caso, ser empresário, de forma a vencer o desvalor docente, ainda que talvez uma escola não pudesse ou não devesse ser tida como um negócio. Uma vez, contudo, que há muitos desses negócios-escola espalhados país afora, talvez fosse mais prudente, do como interpreto sua fala, salvaguardar o próprio poder de participação na sociedade de consumidores (BAUMAN, 2008). Baseando-me em sua fala, parece-me que PART25 encontrasse-se preso a paradoxos que não tinha condições de perceber ou de resolver por conta própria. Reiterando o que foi apontado pelo colega, PART03 comenta que

> **Financeiramente, o professor é desvalorizado**. É uma profissão que não é rentável, tanto é que, não sei se PART25 enfrentou isso, mas **na minha família eu enfrento essa expectativa de que eu fosse ganhar dinheiro**, que eu fosse fazer uma faculdade e ter uma profissão para ganhar dinheiro. **Eu sou a primeira geração da minha família a ir para uma faculdade, então eles tinham aquela expectativa de eu ser engenheira, médica, advogada e eu escolhi ser professora**. Eles ficam se perguntando por quê. Eu concordo com PART25, o professor é respeitado, as pessoas acham que o professor age na vida dos outros e tal, mas financeiramente é ruim.

Fonte: PART03 – Entrevista coletiva.

A influência – e por que nao dizer, a violência – externa, conforme comenta PART03, é profunda e ubíqua. De todos os lados, aqueles que optam pela carreira docente se vêem questionados, pressionados, cobrados pela opção que fizeram, a ponto de, convencidos de terem cometido um equívoco, procurarem outras carreiras (o Direito), idealizarem outras formas de lidar com a docência (o empresariado) ou criarem meios de superar o constrangimento (a família). Além do respaldo desses e de outros muitos de seus colegas, PART11 encontra eco e fortalecimento para as suas escolhas também na história contada pela professora-supervisora com a qual trabalhou no CE. Conforme explica em um de seus diários reflexivos (e, postariormente, em seu relato da experiência no CE, realizado oralmente na última semana de aulas da disciplina na universidade):

> Eu **achei a trajetória profissional da professora** [nome da docente] **muito interessante**. Ela se formou em Letras, mas por muitos anos **preferiu trabalhar em outra área por questões financeiras**. Atualmente, ela leciona em dois turnos exatamente por causa dessa questão. Eu perguntei o porquê de ela não querer voltar a trabalhar em escolas públicas e ela me disse que a remuneração é muito pequena e o desgaste mental é muito maior. **Eu me identifiquei muito com a situação dela, mas no meu caso, eu pretendo fazer outro curso superior, mudando assim, totalmente meu campo de trabalho.** A remuneração do professor de inglês do ensino fundamental, médio, ou curso livre não é igualmente proporcional ao tempo de estudo e dedicação que o profissional deve ter. **Eu acredito que os professores não têm reconhecimento social e nem financeiro**, e isso é o que mais os desmotiva a continuar na profissão.

Fonte: PART11 – Diário Reflexivo 04

As afirmações de PART11 foram reiteradas, ao longo das aulas, em suas falas, e de nossas conversas, em suas entrevistas. Interessante observar que, ao mencionar sua decisão de fazer outro curso, PART11 diferencia o seu "caso" daquele da professora-supervisora, cuja trajetória relata e com a qual se identifica, dando a entender que, em virtude de sua reopção profissional, sua história será totalmente diferente no que se refere às dificuldades financeiras relatadas pela docente. Intrigada com o que ela estaria chamando de "reconhecimento social", questionei-a acerca de sua visão sobre esse conceito e obtive a seguinte resposta:

> É o seguinte, **você fala em algum lugar que você dá aulas e o pessoal fala ñSério? Como você vive? Como você consegue?ò Isso que eu acho que é reconhecimento social.** Porque o pessoal fala que é engenheiro e todo mundo acha legal. Agora você fala que é professor todo mundo pergunta por quê. Então a pergunta que eles fazem é essa. Ninguém elogia e sim pergunta o porquê de eu ser professora. Aí eu respondo que comecei a trabalhar no curso e deu tudo certo, resolvi fazer Letras e tal. **Se a pessoa fala que é dentista ninguém pergunta por que e diz que é bacana, mas se você fala que é professora de inglês todo mundo pergunta por quê.** Engraçado, né?

Fonte: PART11 – Entrevista individual.

Aquilo que compreendo do posicionamento da licencianda está relacionado a duas questões. A primeira delas diz respeito à posição que a escola pública ocupa no imaginário popular, segundo o qual essas escolas não seriam bem sucedidas em sua tarefa principal: o ensino. Essa crença é respaldada de diversos modos, inclusive por meio de

manifestação da mídia, que expõe essa questão das mais variadas formas[28], como por meio da divulgação dos índices de qualidade da educação mundial, em que o Brasil ocupa baixas posições, em dados resultantes de avaliações como o PISA ou fornecidos pelo IBGE[29]. Assim, estar profissionalmente atrelado a instituições públicas de ensino – e mesmo àquelas privadas – ou seja, estar, de alguma forma, atrelado profissionalmente à educação básica, parece denotar desprestígio e falta de preparo suficiente para se estar profissionalmente posicionado em outras instituições ou profissões que garantiriam maior sucesso. A segunda questão está relacionada, por sua vez, ao fato de que o ato de consumo, segundo Bauman (2008), é considerado de grande importância na vida dos membros da 'sociedade de consumidores', o que significa dizer que, nessa sociedade, o consumo em grande escala é visto como símbolo de sucesso. Assim sendo, resta aos professores a falta de "reconhecimento social" ou uma espécie de apagamento social, uma vez que seu poder de consumo é baixo, ou seja, os professores não teriam condições de ser compradores ativos em virtude da baixa remuneração a eles atribuída. Aquilo de que PART11 parece se ressentir no que se refere à docência está, a meu ver, atrelado ao baixo valor de mercado do professor, anunciado por seu baixo salário. Na passagem da modernidade "sólida" – relacionada à sociedade de produtores, de trabalho, de força de trabalho, de acúmulo de riquezas e de certezas – para a modernidade "líquida" – termo que Bauman (2000) usa em substituição ao termo *pós-modernidade* e para se referir à fluidez e à dinâmica da "presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da modernidade" (p. 9) e relacionado, portanto, à sociedade de consumidores – as pessoas passaram a habitar o espaço social denominado 'mercado' e foram transformadas em consumidoras ao mesmo tempo em que foram também transformadas em mercadorias a serem consumidas (id., 2008). A escolha pelos melhores produtos/pessoas disponíveis nas vitrines e prateleiras do mercado é feita, segundo o autor, pelos sistemas informáticos (as redes sociais, por exemplo), por meio dos quais tornou-se possível não apenas reconhecer pessoas e selecioná-las – com base nas qualidades que exibem – como também oferecer-

[28] Ver, por exemplo: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/01/bo-ensino-publico-no-brasilb-ruim-desigual-e-estagnado.html> ou <https://www.youtube.com/watch?v=5OvDejFIt_U> ou, ainda, <http://super.abril.com.br/ideias/conheca-o-lado-bom-da-educacao-publica-brasileira>. Acesso em: set. 2016.

[29] Ver alguns índices publicados em: <http://brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm> e <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1811570-desempenho-da-rede-privada-cai-e-reduz-abismo-com-escola-publica.shtml>.Acesso em: set. 2016.

lhes produtos e serviços – com base em seu perfil e em seu potencial de consumo. Assim, na lógica de mercado, em que pessoas são vistas como mercadorias, faz-se necessário um contínuo fabricar-se, remodelar-se, treinar-se e auto promover-se, de forma a aumentar seu próprio valor e garantir, assim, sua permanência no mercado e o poder de venda de si próprio – daí os cuidados com a aparência física, o compartilhamento público da própria vida outrora privada, a frequência a cursos dos mais variados tipos, a (re)opção profissional. É imperativo fazer-se notar e reconhecer, pelos potenciais consumidores, como mercadoria de valor e, simultaneamente, como fonte de capital, de forma a se manter socialmente vivo.

Compreendo, dessa forma, que o que PART11 chama de "reconhecimento social" tem um forte impacto em sua visão sobre o que significa ser professor, sobre si própria como futura professora e sobre como ela estaria sendo infiel ao seu "compromisso implícito com um modo de vida" (BRUNER, 1991b, p. 75), compartilhado com aqueles de seu grupo (pais, irmãs, professora-supervisora, colegas, profissionais de outras áreas, amigos). Trata-se de uma espécie de morfologia compartilhada do mundo e das pessoas e "essa morfologia compartilhada forma os modos não apenas de ver os outros, mas de ver a si próprio, independente de quão diferentes possam ser" (id. Ibid.). A morfologia do mundo e das pessoas, compartilhada pelo Eu/Futuro-Professor – como é o caso de PART11 e seus colegas – está permeada, a meu ver, pelas ideias de produção, consumo e mercadoria que habitam a narrativa histórica que nos acompanha há cinco séculos, desde o "descobrimento" do Brasil. Nesse sentido, Bruner argumenta ser

> [...] provavelmente um erro conceber um Eu solitário, trancado dentro da subjetividade do sujeito, hermeticamente fechado. Ao contrário, o Eu parece ser intersubjetivo também, ou 'distribuído', da mesma forma como o conhecimento é distribuído para além da cabeça do sujeito, de modo a incluir os amigos e colegas aos quais esse sujeito tem acesso, as notas que tomou, os livros que tem em suas prateleiras" (ibid., p. 76).

Seduzido pela História, passa despercebido ao sujeito/futuro-professor seu pertencimento histórico e cultural (FOUCAULT, 1983; BRUNER, 1991a; 1991b), passando-lhe despercebidas, consequentemente, as formas como foram construídas suas ideias, visões, percepções e interpretações de mundo e do Outro e como isso influencia – embora não determine – as suas escolhas; passa-lhe despercebido, ainda, que, tendo lhe

sido atribuída a função socioeconômica de consumidor/mercadoria (BAUMAN, 2008), sua função primeira é aquela de consumidor e, "apenas num longínquo segundo plano", de cidadão (ibid., p. 188). Se o conceito de cidadania, no qual se pautam hoje os documentos oficiais brasileiros voltados para a educação básica, está vinculado a questões de interesse coletivo – como a formação de indivíduos e o desenvolvimento de consciência social, o respeito à pluralidade e à diversidade, visando à participação ativa dos indivíduos na sociedade pela inclusão e pela paz, pela construção coletiva da sociedade e de melhores condições de vida para seus membros (BRASIL, 2006; 2013) – tais questões parecem apagadas dos posicionamentos adotados pelos participantes desta pesquisa, conforme mostrado acima. O perfil individualista, do qual aparecem subtraídas (pre)ocupações com o bem e os interesses da coletividade, aponta na direção da 'sociedade de consumidores' de Bauman (2008). Nessa sociedade, onde a cultura consumista é imperativa, o comportamento irrefletido é favorecido e a formação cultural torna-se inconveniente ao treinamento para o consumismo; o medo maior é aquele da inadequação (ibid., p. 79), medo esse que somente o poder de consumo poderá evitar. Em meio a tantas demandas, "tornar-se consumidor exige um nível de vigilância e esforço constante que dificilmente deixa tempo para as atividades que tornar-se cidadão demanda" (ibid., p. 188). Nessa lógica – por que não dizer, perversa – tornar-se professor significa submeter-se a condições indesejadas de vida na 'sociedade de consumidores', significa estar destinado à inadequação social e, portanto, ao apagamento e a uma espécie de sobrevida.

2.2 Das Nossas Heranças Históricas

"Os traços deixados pelo colonialismo são profundos", argumenta Pennycook (1998, p. 2), afirmando que esses traços ou esses discursos não estão relacionados apenas às antigas colônias, mas "emanaram dos contextos coloniais para habitar grandes domínios do pensamento e da cultura ocidental" (id. Ibid.). O argumento do autor está centrado na ideia de que, além de espaço de imposições de diferentes tipos, inclusive imposições da cultura colonial sobre os povos colonizados, o colonialismo teria sido também um espaço produtivo, na medida em que sua prática produziu modos de pensar,

de dizer e de fazer que não apenas impactaram as culturas colonizadas como também permearam as culturas e os discursos do colonizador. Posicionando sua análise em sua visão de uma Hong Kong supostamente libertada de seus vínculos coloniais[30], Pennycook afirma que os construtos culturais e discursivos promovidos pelo colonialismo tem efeitos duradouros, que impactam, ainda hoje, diversos aspectos das vidas das pessoas, inclusive no que se refere à construção de sentidos e de saberes e à construção de imagens de Si e do Outro, construções essas também permeadas pelo uso da língua inglesa em diferentes contextos.

Said (1993) afirma que o *colonialismo* é frequentemente resultante do *imperialismo* e consiste em implantar colônias em territórios longínquos. Segundo o autor, a avidez por novos mercados, a necessidade de matérias-primas e mão de obra baratas, o usufruto da terra, a voracidade por posses e poder foram alguns dos objetivos que moveram nações europeias a conquistas de novos territórios além-mar, instaurando, assim, os impérios coloniais ou a era imperial. *Imperialismo* significa, portanto, "pensar, colonizar, controlar terras que não são nossas, que estão distantes, que são possuídas e habitadas por outros", e se define, ainda, como a "prática, a teoria e as atitudes de um centro metropolitano dominante governando um território distante" (ibid., p. 42). Tratar, portanto, da complexidade do imperialismo faz-se necessário para que se possa melhor entender as influências e os legados deixados pela era imperial e, portanto, herdados pelas colônias, e que ainda persistem em suas "atitudes culturais do presente". Conforme explica,

> [...] o significado do passado imperial não se encerra apenas dentro dela [a era imperial], tendo se introduzido na realidade de centenas de milhões de pessoas, onde sua existência como memória coletiva e trama altamente conflituosa de cultura, ideologia e politica exerce enorme força (ibid, p. 45).

---

[30] Hong Kong foi colônia britânica entre 1841 e 1997, quando voltou a vincular-se à China, embora de forma independente, uma vez que seu sistema econômico (capitalismo) se diferencia daquele adotado por esse último país, o qual se mantem sob um regime comunista. A manutenção do sistema capitalista em Hong Kong faz parte do acordo assinado entre o governo chinês e o governo britânico, o que originou o conceito de "um país, dois sistemas", com a finalidade de preservar o papel de Hong Kong como principal centro capitalista da Ásia. Informação disponível em: <http://www.history.com/this-day-in-history/hong-kong-returned-to-china>. Acesso em: jun. 2016.

A argumentação do autor se baseia na extensão excepcional e no domínio mundial do imperialismo europeu, que atingiu seu ápice no século XIX e chegou ao fim após a Segunda Guerra Mundial, quando as colônias começaram, então, a ser extintas em função das enormes despesas que geravam e da necessidade de manutenção do sistema capitalista, para o qual se faziam necessários novos mercados consumidores. Assim, conforme comenta Said (ibid., p. 37), "em nossos dias, não existe praticamente nenhum norte americano, africano, europeu, latino-americano, indiano, caribenho ou australiano – a lista é bem grande – que não tenha sido afetado pelos impérios do passado[31]." Partindo desse raciocínio, o autor alega que, embora o colonialismo já não mais exista naqueles moldes nos dias de hoje, o imperialismo[32] persiste em sua existência, numa espécie de "esfera cultural geral, bem como em determinadas práticas políticas, ideológicas, econômicas e sociais" (ibid., p. 42-43), o que significa dizer que nem

> [...] o imperialismo e nem o colonialismo é um simples ato de acúmulo e de aquisição. Ambos são sustentados e talvez até estimulados por formações ideológicas impressionantes que incluem noções de que certos territórios e povos *demandam* e pedem por dominação, assim como por formas de conhecimento associadas à dominação: o vocabulário da cultura imperial clássica do século dezenove é abundante em palavras e conceitos como 'inferioridade', 'raças subjugadas', 'povos subordinados', 'dependência', 'expansão' e 'autoridade'. (id., 1993, p. 9. Grifo no original.).

O trabalho de Said, principalmente no que se refere ao seu livro *Orientalismo*, publicado originalmente em 1978, é um marco dos estudos pós-coloniais uma vez que, conforme aponta Silva (2013), coloca em evidência, com base nas teorias foucaultianas, as relações de poder entre nações que resultaram na ideia da *invenção*. Tomando como referência as narrativas literárias, Said (1993) argumenta que o Oriente teria sido *inventado* pelo Ocidente, uma vez que a narrativa dominante não faz apenas uma descrição objetiva de uma região chamada Oriente, mas, conforme esclarece Silva (ibid., p. 127), "efetivamente constrói o objeto do qual fala", o que torna a narrativa, nesse sentido, parte constituinte do processo de dominação e submissão dos povos colonizados.

---

[31] É nesse sentido, que me valho, ao longo deste trabalho de pesquisa, do plural *nós*.

[32] Vale ressaltar aqui que, conforme explica Said (1993), somente há pouco tempo o termo *imperialismo* tem sido mencionado em discussões acerca das fortes influências culturais, econômicas e políticas que nações mais poderosas, ou ditas *mais desenvolvidas*, ainda exercem sobre aquelas tidas como *menos desenvolvidas*.

Silva (ibid.) segue explicando que, sob a perspectiva pós-colonial, para que se possa melhor compreender o mundo contemporâneo, no momento mesmo em que se anuncia globalizado, é preciso considerar todas as consequências daquilo que se entende por 'aventura colonial europeia'. Os objetivos dos estudos pós-coloniais incluem, portanto, a análise do "complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no momento presente" (ibid., p. 125). É a propósito dessa análise que Mignolo (2016[33], p. 42) se vale do termo 'colonialidade', definindo-o como "matriz (ou ordem) colonial do poder", e afirma que essa matriz "descreve e explica a colonialidade como o lado mais obscuro da modernidade."

Referindo-se à colonização da América e procurando explicar as razões que o levam a pensar a colonialidade como a face obscura da modernidade, Mignolo (ibid.) menciona a ideia da *invenção;* invenção das tradições europeias e, consequentemente, das tradições não-europeias. O *projeto de invenção*, conforme se referem Makoni e Pennycook (2007, p. 5) a essa ideia, precisa ser visto "não meramente como parte das tentativas europeias de desenhar o mundo à sua imagem, mas principalmente como parte do processo de construção da história dos outros para eles", o que constituía, segundo os autores, um forte sustentáculo das formas de controle e de vigilância da Europa sobre o mundo. Mencionando o trabalho de Blommaert (1999)[34], os autores comentam que a forma como compreendem a ideia de *invenção* está relacionada àquilo que esse autor chama de 'atitude da descoberta', ou seja, a ideia de que

> [...] os territórios coloniais seriam um quadro branco em que os europeus tinham que mapear suas categorias. As categorias que foram criadas incluíam nomes de grupos étnicos, línguas, e como eram descritos. As categorias são de interesse não apenas de forma teórica, mas por causa de seu impacto na vida social (ibid., p. 7).

Makoni e Pennycook (ibid.) afirmam, ainda, que sua compreensão acerca dessa ideia muito se assemelha à definição de 'comunidades imaginadas' proposta por

---

[33] Disponível em: <http://www.macba.cat/PDFs/walter_mignolo_modernologies_eng.pdf>. Acesso em: mai. 2016.

[34] BLOMMAER, J. (1999b) The debate is open. In BLOMMAER, J (ed.) Language ideological debates.. Berlin: Mouton, 1999, pp. 1–38

Anderson (1991)[35], uma vez que ambas se referem às formas como as nações vieram a ser criadas por meio da invenção e da narrativa, ambas acentuando o papel da língua, do letramento e das instituições sociais nesse processo de criação. Contudo, conforme argumentam, sua preferência pela utilização do termo *invenção/inventada* – ao invés de *imaginação/imaginada* – se dá pela ideia de dinamicidade, intencionalidade e complexidade subjacentes à ideia de *invenção*. Além disso, com base nos estudos de Spear (2003)[36], os autores argumentam que, ainda que se corra o risco, por um lado, de minimização da capacidade de agência do povo colonizado, dando a ideia de ingenuidade e maleabilidade daquele povo, por outro lado, corre-se um risco tão grande quanto ou ainda maior ao exagerar sua possibilidade de agência. Os autores se referem, nesse caso, à *invenção das tradições* como um mecanismo de fundamental importância para o processo de colonização, uma vez que contribuiu para que os europeus pudessem encontrar meios que justificassem a sua presença nas terras colonizadas e a definição daquelas sociedades de outras formas, de acordo com novos termos. A concepção de *tradição* adotada pelos autores inclui a ideia de construção retrospectiva, de "invenção de um modo de ser prévio que é usado para justificar uma suposta continuidade histórica" (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 6) e que acaba por moldar o futuro das pessoas. A tradição, conforme comentam, "é um tipo de discurso, com diferentes tradições tendo diferentes discursos por meio dos quais suas histórias individuais são articuladas" (id. Ibid.).

Tomando a América como exemplo, Mignolo (2016) contribui para a compreensão dos argumentos de Makoni e Pennycook (ibid.) ao afirmar que a *invenção da América* foi o primeiro passo para a *invenção das tradições*. Referindo-se ao mundo não-europeu, Mignolo explica que as tradições não-europeias acabaram por constituir aquilo com o que a Modernidade deveria lidar, ou seja, a Modernidade se tornaria, em virtude da necessidade de intervir nessas tradições (ou no que se acreditava que elas *não* fossem), sinônimo de salvação e inovação. A Modernidade se traduziria, dessa forma, por

---

[35] ANDERSON, B. Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism. London: Verso, 1991.
[36] SPEAR, T. Neo-traditionalism and the limits of invention in British Colonial Africa. *Journal of African History* 44, 3–27, 2003.

aquilo a que o autor se refere como *retórica da salvação*. A salvação, viabilizada a priori por meio da conversão ao Cristianismo, viria a ser proposta posteriormente por meio da civilização e do desenvolvimento, trazidos pelo progresso. De um lado da moeda estaria, portanto, conforme explica, a *retórica da modernidade* – a retórica da salvação, inovação, progresso, desenvolvimento – e do outro lado, a *lógica da colonialidade*, ou seja, a lógica do poder colonial, ambas ocorrendo simultânea e inseparavelmente. Sustentada pela invenção das tradições, "modernidade/colonialidade são dois lados de uma mesma moeda. A colonialidade é constitutiva da modernidade; não há modernidade, não pode haver, sem colonialidade" (id. Ibid.).

A afirmação de Mignolo se respalda nas explicações de Quijano (2000), segundo o qual, fundamentais ao modelo de poder colonial, ou seja, à colonialidade, estão dois eixos principais: a *ideia de 'raça'* e o *controle do trabalho*. Ambos os eixos são vistos como fundamentais na medida em que, por meio deles, se estabeleceram as relações de poder e de dominação entre as nações envolvidas nos processos de colonização. O eixo racial permitiu estabelecer diferenças entre colonizador e colonizado, uma vez que se baseia na ideia da existência de supostas diferenças biológicas entre as pessoas. Tal ideia posiciona alguns em uma situação 'naturalmente' inferior em relação a outros, criando, portanto, uma possibilidade de classificação das populações conquistadas e produzindo *novas identidades* sociais e históricas, tais como índios, negros e mestiços. Conforme explica o autor, termos como 'português', 'espanhol' e 'europeu', embora utilizados a priori para se referir à origem geográfica das pessoas, passaram a ter uma conotação racial na medida em que eram contrapostos às novas identidades geradas a partir do eixo racial. Dessa forma, a ideia de raça e o estabelecimento de identidades raciais foram utilizados como formas de classificação social, o que implicou não apenas no estabelecimento de relações hierárquicas que resultaram na imposição de posições e papeis sociais, como também na legitimação das relações de dominação e das relações de superioridade/inferioridade estabelecidas entre dominador e dominado. São as relações desse tipo a que Makoni e Pennycook (2007) se referem ao mencionarem o impacto social da criação de categorias. Assim, conforme argumenta Quijano (ibid., p. 535),

> [...] os povos conquistados e dominados eram colocados em uma posição natural de inferioridade e, como um resultado disso, seus traços

> fenotípicos, assim como suas características culturais eram considerados inferiores. Desta forma, raça tornou-se um critério fundamental para a distribuição da população mundial em categorias, lugares e papeis na nova estrutura de poder da sociedade.

O segundo eixo, o laboral, permitiu o controle e a exploração do trabalho, seus recursos e produtos, uma vez que articulou todas as estruturas de controle de trabalho historicamente conhecidas como as bases do capital e do mercado mundial. Isso significa dizer que, além da atribuição de salários, dentre as formas de controle do trabalho estavam também a escravidão e a servidão, sendo que todas elas eram consideradas novas formas de controle, principalmente em virtude do fato de que, historicamente, tais formas não existiam antes do estabelecimento das colônias mundo afora, tendo sido organizadas, portanto, a fim de viabilizar a produção de mercadorias para o mercado mundial. Assim sendo, o novo modelo de poder estabelecido pelo processo colonial se configurava em forma de totalidade, uma vez que tinha, subordinadas a si, todas as formas de trabalho e de controle desse. Estabelecia-se, assim, portanto, pela primeira vez na História, conforme comenta o autor, um modelo global de controle do trabalho, estruturado em função e a serviço do capital. Dessa forma, "surgiu uma estrutura nova, original e singular de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial" (ibid., p. 536).

Embora a classificação do dominador e do dominado com base na cor – branco, negro ou mestiço, por exemplo, como "característica emblemática da categoria racial" (ibid., p. 534) – somente tenha ocorrido com o passar do tempo, em decorrência da ideia de codificar o fenótipo do povo colonizado como *cor*, o eixo racial constituía um forte alicerce ao poder colonial, assim como o eixo laboral, ambos reforçando um ao outro e fortalecendo a nova estrutura mundial de produção e comercialização de mercadorias. Nessa estrutura, impunha-se uma divisão racial do trabalho em que aos índios foi imposta a servidão e aos negros, a escravidão, enquanto que às raças dominantes, espanhóis e portugueses, nesse caso, eram atribuídos salários e o privilégio de poder tornar-se produtores independentes de mercadorias, assumindo posições como mercadores, artesãos ou fazendeiros. A inferioridade racial dos povos colonizados, considerada 'natural', os obrigava ao trabalho não remunerado, viabilizando, assim, o lucro ao colonizador e sustentando, consequentemente, seu controle do capital – das formas de

produção e dos lucros – no mercado mundial. Durante todo o período colonial, a distribuição do trabalho com base no eixo racial foi mantida dentro do sistema capitalista colonial/moderno, fazendo parecer natural a associação raça-trabalho, uma vez que cada uma das formas de controle do trabalho era associada com uma raça específica. Quijano (ibid., p. 537) comenta que "até agora, essa estratégia tem sido excepcionalmente bem sucedida".

Vários procedimentos de controle e de dominação foram colocados em prática, resultando na hegemonia europeia ou ocidental sobre o novo modelo global de poder. Esses procedimentos afetam, ainda hoje, segundo Quijano (ibid.), a vida cotidiana de toda a população mundial, conforme já afirmado também por Pennycook (1998). Além do *poder colonial* e do *capitalismo*, o *eurocentrismo* é considerado pelo autor um dos elementos centrais do processo de dominação, ou seja, um daqueles procedimentos de controle a que se refere. Nesse sentido, conforme aponta Silva (2013, p. 128), "o processo de dominação, na medida em que ia além da fase de extermínio e domínio físico, precisava afirmar-se culturalmente. Aqui, o que se tornava importante era a transmissão, ao Outro subjugado, de uma determinada forma de conhecimento". Eurocentrismo se refere, portanto, conforme explica Quijano (2000), às formas usadas para incorporar a diversidade e a heterogeneidade das culturas dos povos dominados, das experiências e histórias das comunidades colonizadas em uma cultura global única, dominada e imposta pela Europa. Além do controle do trabalho e do capital, a hegemonia europeia era também garantida por outras várias formas de controle, dentre elas, o controle da subjetividade e do conhecimento, ou seja, do *ser* e do *saber* dos povos colonizados. Isso significa dizer, conforme esclarece o autor, que as formas de produção de conhecimento dos povos colonizados foram reprimidas ao máximo, assim como suas formas de produção de sentidos e de expressão de subjetividade. Em suas palavras:

> Como bem se sabe, a repressão nesse campo foi muito violenta, profunda e duradoura. [...] eles forçavam o colonizado a aprender a cultura dominante de toda forma que fosse útil para a reprodução da dominação [...]. Todos esses processos turbulentos envolveram um longo período de colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produção e atribuição de sentidos, dos resultados da existência material, do imaginário, do universo das relações intersubjetivas com o mundo: em resumo, da cultura" (ibid., p. 541).

Quijano define o *eurocentrismo* como uma perspectiva do conhecimento, que se caracteriza pela crença em um 'mito', ou seja, a ideia de que a História da civilização humana seria uma trajetória iniciada em um estado natural, cujo ápice seria a sociedade moderna europeia. Essa ideia, à qual Quijano (ibid.) se refere como *evolucionismo linear*, acabou por localizar, historicamente, os povos não-europeus em um passado que antecedia à Europa avançada e moderna, posicionando-os, portanto, em um estado primitivo e, consequentemente, inferior. Com base nessa ideia de linearidade da evolução humana, o eurocentrismo também se caracteriza pela adoção de uma perspectiva binária de conhecimento, em que as relações culturais entre a Europa/o Ocidente e o mundo colonizado estariam baseadas em categorias dualistas, tais como *primitivo-civilizado*, *mágico/mítico-científico*, *irracional-racional*, *tradicional-moderno*, *europeu-não-europeu*, etc. (ibid., p. 542). Além disso, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento se caracteriza também, conforme já mencionado, pela naturalização das diferenças culturais entre os povos com base na ideia de 'raça', atribuindo a uns – os brancos europeus – o status de superioridade, enquanto os outros – índios, negros e mestiços – eram tidos como naturalmente inferiores, incorrendo na crença, portanto, de que suas formas de saber fossem atrasadas, irracionais e, consequentemente, inválidas. Quijano (ibid., p. 555-556) explica, ainda, que o dualismo característico do eurocentrismo afetou muitas esferas da vida humana, sendo refletido não apenas nas relações raciais e laborais de dominação, mas também nas relações sexuais, em que o status de inferioridade das mulheres era mantido, principalmente em se tratando de "mulheres de cor", cuja posição na linha evolucionista estaria muito próxima do estado inicial da trajetória humana, ou seja, o estado *natural*. Visto por essa perspectiva, o mito fundacional abria espaço para a ideia de progresso, uma vez que se supunha a evolução humana com base em uma espécie de "encadeamento histórico" em que todos os não-europeus eram considerados pré-europeus e, logo, o progresso da humanidade deveria se dar "do primitivo ao civilizado, do irracional ao racional, do tradicional ao moderno, do mágico/mítico ao científico. Em outras palavras, do não-europeu/pré-europeu a alguma coisa que com o tempo será europeizada ou modernizada" (id. Ibid.) e a Europa, já ocupadora das posições do lado de

lá de cada binário, seria a responsável por levar o progresso ao mundo e ensinar-lhe a civilização.

Acerca dessa perspectiva, Makoni e Pennycook (2007, p. 8-9) enfatizam que a *invenção da tradição* se traduz pela criação de um passado que inclui também o presente, o que significa dizer que as histórias construídas sobre o passado referem-se, da mesma forma, à construção do presente. Nesse processo, estabelece-se um tipo específico de relação entre esses dois tempos, que, conforme já comentado por Quijano (2000), implica uma visão linear de desenvolvimento da História, segundo a qual o progresso se daria com base em uma suposta continuidade do passado, que levaria ao presente. Essa visão, segundo Makoni e Pennycook (ibid.), constitui uma forma muito específica de entendimento do que seja o *tempo* e do que *mudança* possa significar. Além disso, conforme enfatizam, no processo de invenção sempre esteve envolvido um processo de co-construção, ou seja, as histórias dos outros, assim como as suas línguas, foram inventadas não com base em um conjunto de ideologias pré-existentes, mas sim a partir de uma posição criada ao longo do próprio processo de invenção, ou seja, "os colonizadores europeus inventaram a si próprios e aos outros em um processo recíproco" (ibid., p. 8). O entendimento dos autores, portanto, é o de que não apenas a história dos outros e a ideia de 'raça' foram inventadas, mas também as línguas o foram; tanto aquelas dos povos colonizados quanto aquelas dos colonizadores. A invenção das línguas, como comentam, implicou a forja de relações entre língua, cidadania e patriotismo, fazendo entrever o processo dialético em que língua e nação se constroem conjuntamente e o papel fundamental desempenhado pelos serviços civis e militares nessa invenção. Argumentando, pois, que as línguas foram inventadas, Makoni e Pennycook (ibid.) afirmam que dessa invenção decorrem diversas consequências, principalmente no que se refere às formas que conhecemos de identificação, ou seja, às nossas formas de compreender quem somos, isto é, como se definem as nossas identidades. A invenção das línguas e a consequente invenção de quem somos são temas do próximo capítulo.

Diante do exposto, compreender o mundo contemporâneo pressupõe compreender as nossas heranças históricas, ou seja, aquilo que herdamos em termos econômicos, políticos e culturais, das aventuras coloniais europeias. Construir, pois, uma compreensão do Brasil contemporâneo pressupõe compreender que, geograficamente localizado na

América e historicamente oriundo de um processo colonial civilizatório sob o domínio português e, portanto, europeu, nos originamos também das novas terras/subjetividades/epistemologias conquistadas ao longo daquelas aventuras; pressupõe visualizar, hoje, um Brasil econômica e politicamente posicionado em um mundo que agora se anuncia globalizado, compreendendo, concomitantemente, porém, que, conforme afirma Quijano (ibid., p. 533), "aquilo a que se chama globalização é o ápice de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno Eurocêntrico como um novo poder global". Nossa trajetória histórica e nossa posição política, econômica e cultural parecem nos ter facilmente induzido a acreditar em um outro mito: aquele de que, como colônia portuguesa, estaríamos, de alguma forma e em grande medida, isentos da história exposta até aqui, sem pouca ou nenhuma relação, portanto, com o que se deu mundo afora, e inclusive na própria Europa, em função da díade modernidade/colonialidade; de que *agora* participamos de um suposto novo cenário global, como país emergente e economicamente promissor, em função de uma globalização, supostamente, decorrente apenas de avanços tecnológicos e comunicacionais que permeiam as nossas vidas hoje. Nossa história talvez fosse localizada demais para que pudéssemos pensá-la de forma tão ampla, como parte de um modelo global de poder e de domínio. Ao mesmo tempo, a profundidade e a veracidade com as quais a nossa história nos habitou/habita talvez tenham apagado qualquer possibilidade de suspeita de que aquela fosse apenas *uma* história, uma *suposta* verdade. E, em não sendo apenas *uma* e nem tampouco *suposta*, vivemo-la total e inteiramente, caminhamos nela vida afora, aprendendo nela e educando nela, nos ativemos a ela e, assim como se deu com o peixe de Bruner (1991a), parece que somos os últimos a perceber a multiplicidade apagada da sua narrativa. Compreendendo a minha modernidade intrínseca, enxergando a sua existência pela primeira vez, percebo que a tríade colonialidade-capitalismo-eurocentrismo me ajuda a vislumbrar respostas aos questionamentos de Foucault acerca de como nos tornamos prisioneiros da nossa própria história.

Compreender, pois, a partir dessa perspectiva, o atual estatuto social da docência em língua inglesa na escola pública brasileira de educação básica e do predomínio de sentimentos de inadequação ou de comportamentos passivos que permeiam tanto as

práticas quanto os processos de formação docente pressupõe considerar não apenas a invenção do Brasil como parte da invenção da América, como também e principalmente o que disso decorre. É preciso considerar, por exemplo, o histórico da educação brasileira que, dedicada, a priori, à catequese e à doutrinação daqueles aqui encontrados, consolidou-se no atendimento das necessidades intelectuais das elites, sendo posteriormente e sucessivamente ampliada a fim de comportar uma educação pública capaz de escolarizar a população e, assim, sustentar os modelos econômicos adotados no país ao longo de sua história. Exemplos recentes disso incluem tanto os anos do milagre econômico promovido pelo regime militar, quanto aqueles sucessivos, quando da "adoção de medidas neoliberais no âmbito do capitalismo globalizado" (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 164) e, mais recentemente ainda, de proposições como a Medida Provisória nº 746/2016 (mais conhecida como Reforma do Ensino Médio) (BRASIL, 2016a), que subtraiu diversas disciplinas do currículo escolar, dentre elas a língua espanhola, privilegiando, nesse movimento, a LI como única LE obrigatória naquele currículo; e a Proposta de Emenda Constitucional, PEC 241/2016 (BRASIL, 2016b), que propõe estabelecer um limite fixo para a despesa total da União pelos próximos 20 anos, com valores corrigidos pela inflação. Ambas as medidas visam, conforme anunciado pelos seus proponentes, a diminuir o crescimento de gastos públicos, equilibrar as contas do país, "recuperar a confiança do mercado, gerar emprego e renda", conforme explicações do Ministro da Fazenda, Henrique Meireles[37].

É preciso considerar, ainda, a enorme presença feminina no cenário educacional brasileiro, em que as mulheres somam 81% do total de docentes em regência de classes no conjunto das etapas da educação básica em nível nacional, somando mais de um milhão e meio de docentes (BRASIL, 2009).

É preciso considerar, finalmente, no que se refere ao ensino de inglês no Brasil, que todo e qualquer docente dessa língua, independentemente de classe, gênero ou grau de escolarização, falante de português como língua materna, acabará categorizado de acordo com uma ideologia que privilegia a suposta competência do falante nativo para o uso e ensino dessa língua e, concomitantemente, desvaloriza, inferioriza e discrimina o

[37] Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html>. Acesso em: out. 2016.

docente não-nativo (KUAMARAVADIVELU, 2014; 2012b; CANAGARAJAH, 2002; 1999b).

Diante de tais considerações, parafraseio Quijano (2000) para afirmar que não seria possível explicar a desvalorização da docência no Brasil e o estatuto social do ensino de LI na escola pública brasileira sem considerar a expansão do domínio colonial europeu mundo afora, sem cuja compreensão não seria possível explicar tampouco o eurocentrismo que, embora sendo apenas *uma* perspectiva de conhecimento, insiste em conservar sua hegemonia, insistindo, assim, em continuar a habitar todos nós e a nos manter, portanto, cativos das narrativas que nos inventaram.

2.2.1 Dos nossos saberes herdados

A importância dos estudos pós-coloniais, como aqueles de Mignolo (2016) e Quijano (2000), reside, conforme já comentado, nas diversas influências das ideias modernistas sobre as vidas e as culturas dos povos envolvidos no processo de colonização. A *lógica da colonialidade* – ou lógica da dominação e da exploração –, explica, conforme mencionada pelos autores supracitados, como diferentes esferas da vida humana – incluindo a apropriação da terra, a exploração do trabalho, o controle de gênero e sexualidade, do conhecimento e da subjetividade, entre outros – estariam inter-relacionadas e integradas. Seguindo essa lógica, a *invasão* estaria justificada pelas promessas de modernidade e desenvolvimento; tal justificativa esconderia, porém, o desmantelamento de formas locais de organização socioeconômica, conhecimento e subjetividade, instaurando, assim, a hegemonia de valores, crenças e verdades eurocêntricos (GRŽINIĆ, 2008).

Foi em nome da *civilização*, portanto, que o empreendimento modernista resultou, segundo Canagarajah (2005), em uma espécie de apagamento dos saberes locais dos povos colonizados ou, como se refere Quijano (2000, p. 541) a essa ideia, uma forma de "supressão epistêmica" ou, ainda, um "epistemicídio", na visão de Souza Santos (2009, p. 116). Conforme explica Canagarajah (ibid., p. 6), ao "difundir os valores iluministas, as potências europeias estabeleceram suas instituições de governo, legislação, saúde e educação, que sistematicamente apagaram o saber local em variados domínios." Nesse

sentido, pensar sob uma perspectiva *pós* (pós-moderna, pós-estruturalista, pós-colonialista, etc.), conforme propõe Kumaravadivelu (2012a, p. 3), implica fazer mudanças de um modo de compreensão a outro, desafiando, de forma substancial, paradigmas existentes de conhecimento e percebendo os "movimentos históricos, políticos e culturais que modelam e remodelam as crenças e comportamentos humanos." Nesses termos, no que se refere à educação, a perspectiva pós-colonial, conforme compreendida pelo autor, possibilita pensar a relação entre o novo contexto global e a formação de professores de línguas como uma relação que envolve quatro dimensões sobrepostas:

> - **A dimensão escolar** está relacionada aos modos como o Ocidente tem promovido os seus próprios interesses por meio da propagação do conhecimento ocidental e do menosprezo pelo conhecimento local sobre aprendizagem de línguas, ensino e formação de professores;
> - **A dimensão linguística** revela como o conhecimento e uso de língua(s) local(is) foram feitos irrelevantes para fins de aprendizagem e ensino de inglês em todo o mundo;
> - **A dimensão cultural** alinha o ensino da língua inglesa com o ensino da cultura ocidental, a fim de desenvolver tendências de assimilação cultural entre os aprendizes de L2;
> - **A dimensão econômica** destina-se à criação de emprego e de riqueza, beneficiando a economia de países de língua inglesa através de uma indústria voltada para o ensino dessa língua em todo o mundo (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 7).

A partir da relação entre o novo contexto global e a formação de professores de LI estabelecida com base nas dimensões acima citadas, Kumaravadivelu (2012a) chama a atenção para a natureza da agência na formação de professores, dizendo-a profundamente relacionada à colonialidade da língua inglesa, ou seja, ao fato de que essa língua se tornou a *língua franca* do mundo, escolhida para as comunicações internacionais, associada à economia global, ao progresso, às identidades culturais de seus usuários, ao meio de comunicação de uma minoria educada da população mundial. A LI seria, portanto, "não apenas uma língua da globalidade, mas também uma língua da colonialidade" (ibid., p. 7), relacionada, portanto, à *matriz colonial do poder* (MIGNOLO, 2016) ou ao *modelo de poder colonial* (QUIJANO, 2000).

É nesse sentido que Kumaravadivelu (ibid.) menciona a preocupação daqueles envolvidos com o ensino de inglês em fazer uma "mudança significativa nas políticas e programas, nos métodos e materiais que governam o ensino de língua inglesa e a

formação de professores" (p. 7). Para tanto, o autor propõe uma ruptura epistemológica, ou seja, "uma re-conceituação detalhada e uma reorganização profunda dos sistemas de conhecimento" (KUMARAVADIVELU, 2012b, p. 5) que permeiam a área. A idealização do falante nativo representa, segundo sua perspectiva, um bom exemplo dos sistemas de conhecimento que governam o campo de ensino-aprendizagem de LI, pois simboliza sistemas de conhecimento ocidentalizados que acentuam a importância ou a superioridade do falante nativo sobre o não-nativo, de seu sotaque, de sua atuação como professor de LI, de sua competência linguística, e assim por diante (ibid.).

Aquilo a que Kumaravadivelu (2014) se refere como a 'ideologia do falante nativo' – paradigma do ensino e da formação de professores de inglês mundo afora – encontra eco na ideia do 'falante ideal', conforme proposição chomskyana, mencionada no capítulo introdutório deste trabalho de pesquisa. A propósito das afirmações do autor, vale ressaltar que, a despeito de sua posição de falante-ouvinte idealizado e pertencente a uma comunidade linguística homogênea, seu conhecimento linguístico, supostamente perfeito, transformou o falante nativo em autoridade máxima na língua, o que trouxe inúmeras consequências tanto para o ensino-aprendizagem de LI quanto para a formação docente nessa área, uma vez que estabeleceu desigualdades entre o falante nativo e aquele não-nativo. A exemplo disso, Canagarajah (2006) comenta que aqueles que compreendem a necessidade de se ensinar/aprender o chamado *inglês padrão* baseiam sua visão de *proficiência* na suposta competência do falante-nativo, o "dono" da língua. Contudo, conforme segue explicando, o novo contexto global no qual todos nos encontramos inseridos apresenta necessidades comunicativas diferentes, demandando reconsiderações sobre o paradigma dominante.

Reconsiderar o paradigma dominante implica lidar com a força e a soberania do falante nativo, sucessivamente reforçada em momentos e de formas diferentes. Na proposta de organização dos falantes de inglês do mundo apresentada por Braj Kachru (1992; 1985), por exemplo, tais falantes estariam distribuídos em três círculos concêntricos assim organizados: o primeiro círculo, o Centro (*Inner Circle*), inclui os falantes de inglês como primeira língua, ou seja, os falantes nativos, tradicionalmente considerados os "donos" da língua. Estados Unidos, Inglaterra e Austrália são alguns dos países que compõem esse círculo, compreendido, portanto, como aquele onde são

estabelecidas as normas/regras da língua e que as provê (*norm provider*) aos demais círculos, em que o uso da língua depende dessas normas. O segundo círculo (*Outer/Extended Circle*) inclui as comunidades pós-coloniais, onde a LI é usada para objetivos internos. Nesse círculo, compreendido como aquele em que as normas/regras estão em desenvolvimento (*norm developer*), estão incluídos países como a África do Sul, a Nigéria e a Índia, por exemplo. O terceiro círculo (*Expanding Circle*), posicionado de forma mais periférica, inclui os falantes de inglês como língua estrangeira, usada para finalidades internacionais. Esse círculo é compreendido como dependente das normas/regras (*norm dependent*) determinadas pelo falante nativo e nele estão incluídos o Brasil, assim como a China e a França, por exemplo.

Considerando as comunidades do Centro como aquelas que, tradicionalmente, são relativamente homogêneas em termos linguísticos, Canagarajah (2002) afirma que, embora a ideia do falante nativo possa fazer sentido para essas comunidades, , a mesma ideia pode ser confusa para comunidades multilíngues, em que os falantes nascem em meio a múltiplas línguas, herdadas, muitas vezes, de familiares diferentes, oriundos, por sua vez, de diferentes comunidades, visto que isso torna incompreensíveis, portanto, as ideias de 'falante nativo' ou de 'língua nativa'. Conforme afirma o autor, "muitos falantes da periferia compreendem que o inglês seja parte de seu repertório linguístico expandido – adquirido desde o nascimento, paralelamente a outras línguas locais" (Ibid., p. 258). Além disso, o autor segue explicando que não se pode classificar como 'não nativas' variantes como o inglês indiano ou nigeriano, por exemplo, uma vez que "são adquiridas como primeira língua e usadas como tal em muitas comunidades periféricas. Elas apresentam os mesmo processos de adaptação encontrados em outras variantes como o inglês americano, o inglês australiano ou o inglês neozelandês" (id. Ibid.). Contudo, conforme afirma, enquanto as variantes americana, australiana e neozelandesa são tratadas como 'nativas' e seus usuários são considerados bilíngues, sem que isso implique a perda de seu status de 'falante nativo', aos falantes das comunidades periféricas, esse status é negado, uma vez que são falantes de inglês, conjuntamente com outras línguas. Diante disso, Canagarajah explica que "deriva dessa perspectiva que o construto do falante nativo está sendo aplicado em termos racialmente tendenciosos – aqueles com ancestralidade europeia são nativos; pessoas de cor são não-nativos" (id. Ibid.).

De qualquer forma, Canagarajah (2006, p. 231) explica que o modelo kachruviano legitimou as novas variedades da LI encontradas no *Outer/Extended Circle* e afirmou suas regras e usos, o que tornou a LI plural – *World Englishes* – e evidenciou a impossibilidade de que ela permanecesse tratada "como uma língua homogênea, caracterizada por uma norma e um sistema gramatical uniformes." Contudo, ainda que os círculos kachruvianos tenham aberto novas possibilidades de compreensão dos espaços ocupados pela LI no mundo, diversas críticas têm sido sucessivamente levantadas ao modelo proposto por Kachru. Canagarajah (ibid.) menciona, a esse respeito, o novo contexto social denominado por Hall (1997)[38] de *globalização pós-moderna* – contexto em que as interações entre os povos se tornaram multilaterais e as fronteiras se tornaram porosas, facilitando o trânsito entre nações e tornando híbridas as línguas, comunidades e culturas – seria, segundo Canagaralah (ibid.), um contexto que abre espaço a diversas novas possibilidades não consideradas no modelo kachruviano. A exemplo disso, as variantes localizadas no *outer circle* (inglês indiano, por exemplo) são legitimadas de acordo com sua identidade nacional, o que significa dizer que, de acordo com Kachru (ibid.), essas variantes seriam válidas apenas internamente. Contudo, em um contexto de globalização pós-moderna, conforme explica Canagarajah (ibid.), essas variantes são usadas para interações não apenas internas como também externas àquele circulo (Índia-Peru, por exemplo). Similarmente, falantes de inglês localizados no *expanding circle* (Brasil, por exemplo) fazem uso dessa língua não apenas para interações com falantes externos àquele círculo (Brasil-EUA, por exemplo), mas também para a realização de diversas atividades internas (acesso à mídia internacional, à cultura popular por meio de canais de televisão, ou aos avanços da educação, por meio de leitura/escrita de artigos ou participação em eventos acadêmicos ou comerciais, por exemplo). Além disso, o autor prossegue explicando que as variantes de prestígio (inglês britânico ou americano, por exemplo) já não são mais suficientes, uma vez que as transações comerciais hoje se estendem para além das fronteiras de países como os EUA, fazendo com que outros *ingleses* (como o indiano ou o brasileiro, por exemplo) sejam necessários, o que demanda dos americanos, nesse caso, que desenvolvam, pelo menos, habilidades receptivas que

[38] HALL, S. The local and the global: Globalization and ethnicity. In A. D. King (Ed.), Culture, globalization, and the world system.. Minneapolis: University of Minnesota Press, p. 19–40, 1997.

lhes possibilite relações com outros falantes de inglês e a realização de suas transações comerciais. Canagarajah (ibid.) comenta, ainda, que o modelo kachruviano falha ao desconsiderar que falantes multilíngues têm, cada vez mais, na medida em que usam inglês como *língua franca*, desenvolvido novas normas, o que os liberta, portanto, do rótulo de "dependentes" das normas estabelecidas pelo falante nativo. Outras críticas ao modelo proposto por Kachru foram elencadas também por Schmitz (2014), que chama atenção para a demasiada importância colocada pela área de estudos de línguas sobre tal modelo no que se refere, por exemplo, ao nível de proficiência dos falantes ou às variações existentes entre as diferentes variantes da língua. O autor argumenta, ainda, que os círculos kachruvianos apagaram o passado em termos linguísticos, históricos e culturais, antes que a língua inglesa ocupasse os espaços definidos naqueles círculos. Ainda que as críticas ao modelo proposto por Kachru sejam consideradas plausíveis, Canagarajah (2006, p. 232) afirma não se tratar do anúncio da morte do falante nativo, mas sim da necessidade de adoção de um novo posicionamento a partir do qual se possa compreender que o "inglês é uma língua heterogênea, com diversas normas e múltiplas gramáticas", aproximando-se, assim, da noção de inglês como uma *família de línguas*, conforme proposto por Crystal (2004), ou da ideia de *modelo igualitário*, proposto por McArthur (1987), em que "as variantes se relacionam em um único nível" e não de forma hierárquica, conforme proposto pelo modelo kachruviano.

Embora, conforme se lê em Canagarajah (2006), suas proposições, assim como aquelas elaboradas por McArthur (1987)[39], Crystal (2004)[40] e Schmitz (2014), estejam alinhadas ao conceito de novo contexto social – *globalização pós-moderna* – proposto por Hall (1997), as forças hegemônicas na área educacional relacionada ao ensino-aprendizagem de LI permanecem vivas e ativas, conforme explica Kumaravadivelu (2014, p. 8), por meio de vários aspectos mundo afora: "planejamentos curriculares, elaboração de materiais, métodos de ensino, testes padronizados e formação docente". Isso se dá, inclusive, no contexto brasileiro, conforme se pode compreender a partir da

[39] MCARTHUR, T. The English languages? *English Today, 11,* 9–13, 1987.
[40] CRYSTAL, D. *The language revolution*. Cambridge, England: Polity, 2004.

análise dos dados gerados ao longo da realização deste trabalho de pesquisa e apresentados a seguir.

Em contextos brasileiros de formação inicial de professores de LI, tem-se, muitas vezes, a impressão de que algumas questões relacionadas ao ensino de LI pertençam ao passado e não mais constituam uma preocupação premente entre os futuros professores brasileiros de inglês, considerando, principalmente, o novo contexto global em que vivemos na atualidade. Contudo, contrariamente ao que se possa pensar, muitas questões supostamente pertencentes ao passado permeiam, ainda, de forma contundente, as visões e as expectativas dos futuros professores e influenciam não apenas sua compreensão acerca do que signifique ser professor de LI, como também suas decisões sobre o que ensinar nessa e sobre essa língua e como fazê-lo. A exemplo disso, a visão dos licenciandos participantes desta pesquisa sobre que inglês deva ser ensinado está, com base em Canagarajah (1999b; 2002), atrelada ao uso da 'língua padrão', ou seja, ao ensino, por exemplo, das *regras e estruturas gramaticais* que definem a(s) variante(s) considerada(s) legítima(s) e superior(es). Nas experiências relatadas pelos licenciandos-participantes desta pesquisa, o ensino/aprendizagem da língua padrão, ou seja, de regras gramaticais, está presente nos mais diversos momentos de seu percurso, tanto como aprendizes quanto como professores de LI. Ainda que não tivessem finalizado o curso de Licenciatura quando da realização desta pesquisa, muitos dos participantes já haviam experimentado a docência de alguma forma – na educação infantil, por meio de aulas particulares, em cursos de idiomas, em escolas regulares, principalmente particulares, etc. – e deixam claro, em seus relatos, suas preocupações sobre que língua ensinar/aprender e como fazê-lo. Tomando como artefato a atividade que ele mesmo elaborou para a regência que deveria realizar em seu Campo de Estágio, PART08, por exemplo, faz a seguinte análise:

Figura 03: PART08 – Artefato N. 6

Sexto Artefato Analisado ï Música **Avril Lavigne - I'm With You** **I'm _____ on the bridge** **I'm _____ in the dark** **I thought that you'd be here by now** **There's nothing but the rain** **No footsteps on the ground** **I'm _____ but there's no sound** **Isn't anyone trying to find me?** **Won't somebody come take me home?** **[é]**	**A música ñIôm With Youò, da cantora canadense Avril Lavigne, foi utilizada na aula que eu lecionei para o oitavo ano. Na atividade, propus que os alunos escutassem a música e preenchessem as lacunas com o Presente Contínuo. Assim, dei continuidade ao tema que estava sendo ensinado nas aulas anteriores, e, ao mesmo tempo, inseri a música, recurso que não havia sido abordado desde o inicio da minha observação. [...] Infelizmente não foi possível (por falta de tempo), desenvolver um trabalho em relação ao significado da música, e uma discussão sobre a cantora, mas acho que essa também seria uma atividade interessante para que os alunos desenvolvam o senso crítico.**

Fonte: Artefato de PART08 (Grifos meus.).

Conforme comenta, considerando o tempo limitado do qual dispunha para aquela aula, PART08 propôs focar no preenchimento de lacunas com verbos que compunham a letra da música, o que, segundo sua visão, seria uma atividade benéfica justamente por dar continuidade ao "tema" das aulas – relacionado ao aprendizado das regras gramaticais que definem o tempo verbal *present continuous* – e por usar um recurso oral, a música. Contudo, ao organizar o tempo do qual dispunha para aquela aula dessa forma, PART08, ainda que inadvertidamente, optou por privilegiar o ensino de gramática em detrimento do "significado da música", o que poderia, conforme explica, contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos alunos. Ao fazer essa opção, PART08 revela sua visão sobre o que deve ser enfatizado em uma aula de LI na escola e corrobora a concepção de *língua como código*[41], uma vez que a trata como uma estrutura, cujas formas de organização é preciso conhecer e aprender mais do que, talvez, os processos de construção de significado dos aprendizes/usuários de uma língua.

Baseada em suas próprias experiências como aprendiz de LI, PART10 explica, em sua Filosofia de Ensino, como realiza o ensino da LI em suas turmas no curso de idiomas onde leciona há quatro anos:

[41] Ver Capítulo 01 para uma breve discussão sobre esse conceito.

> [...] *acredito que uso uma mistura de diversas* ***metodologias de ensino****. Acredito que em minhas turmas de iniciantes utilizo de uma* ***metodologia bem tradicional****, na qual o inglês se encontra bastante paralelo ao português.* ***Ensino a gramática e incentivo a memorização de regras e palavras****. Acredito que por eu ter aprendido dessa maneira, utilizo bastante esse* ***método****, pois funcionou para mim.*
>
> (PART10 – Filosofia de Ensino. Grifos meus.)

Considerando tratar-se de sua *Filosofia de Ensino*, é plausível concluir que PART10 acredita na necessidade do ensino de gramática a aprendizes principiantes, pois isso, de alguma forma, garantiria, segundo a sua visão, o acesso à língua que deveriam, supostamente, aprender. A memorização de regras, utilizada como recurso para a aprendizagem da língua, revela, mais uma vez, a adoção da concepção de *língua como código*, ainda que de forma inconsciente. A *Filosofia de Ensino* elaborada por PART10 revela, também, sua visão acerca das relações existentes entre ensino de LI e o uso de métodos de ensino que, se usados de uma determinada forma, garantiriam o aprendizado da língua, como se deu com ela própria – um método mais tradicional para os principiantes e uma mistura de diversas metodologias que irão culminar no aprendizado da língua, conforme explica:

> [...] *À medida que a turma* ***evolui****, vou me desfazendo do português e* ***começo a utilizar bastante o inglês*** *na sala de aula. Dessa maneira, acredito que* ***mesmo que o aluno não esteja entendendo cem por cento do que estou falando, ele estará pelo menos acostumando com o idioma****.*
>
> (PART10 – Filosofia de Ensino. Grifos meus.)

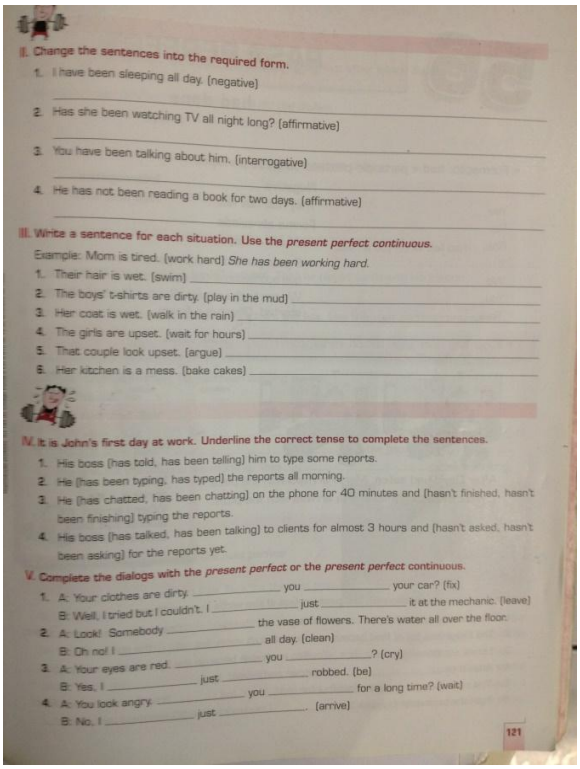
A "evolução" dos aprendizes parece estar atrelada, portanto, ao acúmulo crescente de conhecimento sobre a língua e à memorização de regras gramaticais, uma vez que a compreensão daquilo que é dito pela professora (PART10) na língua alvo seria algo secundário. A própria ideia de *evolução* remete ao conceito de *eurocentrismo,* conforme definido anteriormente por Quijano (2000) como uma forma de compreensão do que seja *conhecimento* que, no que se refere ao aprendizado da LI, implica, a meu ver, na ideia de

que o aprendiz partiria de um estado natural de desconhecimento da língua para, por meio do acúmulo de conhecimento gramatical, nesse caso, evoluir a ponto de, supostamente, atingir a proficiência do falante nativo. A oposição *falante nativo-falante não nativo* implica binarismos como conhecimento-desconhecimento ou expertise-inabilidade, por exemplo, implicando a manutenção da superioridade do falante nativo e da subalternidade daquele não nativo àquilo que "pertence" ao primeiro.

Refletida nos métodos de ensino e nos materiais elaborados pelo Centro[42] para o ensino de LI mundo afora, a ênfase no ensino da *língua padrão* poderia ser considerada uma das formas invisíveis e abstratas de exercício do poder para a manutenção das forças políticas, culturais e linguísticas dominantes, como definidas por Kumaravadivelu (2014). Na visão do autor, tais métodos e materiais são os meios primeiros de propagação e manutenção da estrutura hegemônica de poder, que mantem marginalizados os falantes não-nativos de inglês, o que inclui, obviamente, aqueles que, embora professores dessa língua, também não são nativos. A relação que PART10 estabelece (acima) entre ensino de regras gramaticais e metodologias[43] utilizadas para o ensino de inglês também é recorrente nos relatos de seus colegas, sob cujas perspectivas o aprendizado da língua se dá, principalmente, por meio da utilização de ***métodos de ensino*** e de ***materiais/livros didáticos*** supostamente capazes de garantir ao aluno, por meio das técnicas de ensino e das atividades propostas, acesso à língua que ele 'deveria' aprender. Acerca dessa relação – ensino de gramática, método de ensino e livro didático – PART08 analisa seu segundo artefato, mostrado a seguir.

[42] Conforme proposta de organização dos falantes de LI do mundo (KACHRU, 1985; 1986) apresentada anteriormente.
[43] Da forma como utilizado no relato de PART10 e de muitos dos outros participantes desta pesquisa, não são feitas diferenças entre metodologias e métodos de ensino de línguas, sendo as duas palavras usadas intercambiavelmente.

Figura 04: PART08 – Artefato N. 2



II. Change the sentences into the required form.

1. I have been sleeping all day. (negative)
2. Has she been watching TV all night long? (affirmative)
3. You have been talking about him. (interrogative)
4. He has not been reading a book for two days. (affirmative)

III. Write a sentance for each situation. Use the *present perfect continuous*.

Example: Mom is tired. (work hard) *She has been working hard.*

1. Their hair is wet. (swim)
2. The boys' t-shirts are dirty. (play in the mud)
3. Her coat is wet. (walk in the rain)
4. The girls are upset. (wait for hours)
5. That couple look upset. (argue)
6. Her kitchen is a mess. (bake cakes)

IV. It is John's first day at work. Underline the correct tense to complete the sentences.

1. His boss (has told, has been telling) him to type some reports.
2. He (has been typing, has typed) the reports all morning.
3. He (has chatted, has been chatting) on the phone for 40 minutes and (hasn't finished, hasn't been finishing) typing the reports.
4. His boss (has talked, has been talking) to clients for almost 3 hours and (hasn't asked, hasn't been asking) for the reports yet.

V. Complete the dialogs with the *present perfect* or the *present perfect* continuous.

1. A: Your clothes are dirty. _____ you _____ your car? (fix)
   B: Well, I tried but I couldn't. I _____ just _____ it at the mechanic. (leave)
2. A: Look! Somebody _____ the vase of flowers. There's water all over the floor.
   B: Oh no! I _____ all day. (clean)
3. A: Your eyes are red. _____ you _____? (cry)
   B: Yes, I _____ just _____ robbed. (be)
4. A: You look angry. _____ you _____ for a long time? (wait)
   B: No, I _____ just _____. (arrive)

121

A atividade [...] foi escrita no quadro para os alunos do 8º ano. [...] A professora então disse: "essa é uma excelente gramática simplificada do inglês, não achamos mais dela para comprar". O que me chamou a atenção na atividade foi que o próprio livro dos alunos já possui diversos exercícios semelhantes [...], e **a professora, quando tem a oportunidade de ensinar um conteúdo diferente, continua focando na gramática**.

Durante toda a minha jornada acadêmica como aluno de Letras na [nome da IES], **ouvi muito positivamente sobre o método comunicativo** (*communicative approach*), que foca no sentido e na interação entre os falantes, **e uma forte crítica ao ensino totalmente voltado para a gramática e tradução** (*grammar-translation*).

Particularmente, acredito que **a combinação dos pontos positivos de ambos os métodos pode ser positiva para os alunos**.

Fonte: Artefato de PART08 (Grifos meus).

Alguns pontos chamam atenção na análise de PART08. Primeiro, o fato de ouvir falar "muito positivamente" sobre um determinado método ao mesmo tempo em que ouve "uma forte crítica" a outro, sinalizando a velha questão da utilização ora de um método, ora de outro, prática muito comum, eu diria, no campo de ensino-aprendizagem de LI no contexto brasileiro. Tal prática se dá, a meu ver, em virtude, principalmente, dos materiais/livros didáticos elaborados para o ensino daquela língua mundo afora, e comercializados, sobretudo, por países como Inglaterra e Estados Unidos. Segundo, a forte convicção de PART08 acerca da necessidade de adoção de um método de ensino pré-definido o faz pensar a combinação entre "o melhor" dos dois métodos como ideal, excluindo não apenas a possibilidade de que métodos pré-definidos não sejam necessariamente indispensáveis ao ensino-aprendizagem de LI, como também a possibilidade de que, talvez, a aula pudesse ser planejada a partir e para os alunos, com base em suas necessidades, desejos, contextos, histórias e de suas posições sociais e

culturais. Finalmente, considerando as críticas feitas por PART08 à ênfase dada pela professora ao ensino de gramática e o parágrafo final de sua Análise de Artefato reproduzida a seguir, faz-se visível sua dificuldade em explorar novas habilidades, se considerarmos a atividade por ele preparada, apresentada na Figura 04 acima.

> [...] Atividades semelhantes à atividade acima já estavam presentes no livro. **A professora poderia ter aplicado uma atividade que explorasse uma nova habilidade dos alunos.**
>
> (PART08 – Artefato N. 2. Grifos meus.)

Acerca da incoerência entre aquilo que era esperado por PART08 em relação à professora (Artefato N. 2) e aquilo que ele mesmo propôs fazer em sua aula (Artefato N. 6 – Figura 03), seria plausível argumentar, obviamente, que, sendo um jovem professor em formação inicial, PART08 ainda não teria acumulado recursos, conhecimentos ou experiência suficientes para propor um ensino de LI na escola sob uma perspectiva diferente daquela por ele observada. Da mesma forma, seria plausível argumentar que a observação de aulas ao longo de toda a sua vida como aprendiz de LI possa tê-lo ensinado formas de compreender o que significa ser professor (BAILEY et.al., 1996), influenciando-o a desenvolver determinadas crenças sobre o ensino (MARCELO, 2009) e a acreditar, portanto, que determinadas ações (a utilização de métodos de ensino, a adoção de livros didáticos, etc.) devam necessariamente estar envolvidas no ensino/aprendizagem de LI. Nesse sentido, vale ressaltar o caráter obrigatório do uso do material/livro didático em muitas instituições de ensino Brasil afora, principalmente nas escolas de idiomas, onde muitos dos participantes desta pesquisa passaram/passam grande parte de suas vidas, ora no papel de aprendizes, ora no papel de professores de LI. A esse respeito, PART07 comenta o uso que faz do material didático imposto pela escola na qual trabalha como docente e a necessidade, segundo a sua visão, de acréscimo de atividades gramaticais àquele material, uma vez que aquelas oferecidas pelo LD não seriam suficientes para sanar as dificuldades de seus alunos.

> *[...] em sala de aula sempre* ***uso o material didático da escola****, afinal* ***é obrigatório****. [...] com o ganho da experiência, você percebe que seguir só o cronograma proposto pela escola não é suficiente, é preciso acrescentar.* ***Eu normalmente distribuo exercícios de fixação****, que são feitos por todos os professores da escola ou* ***retirados de gramáticas****. Esses exercícios são dados para os alunos, pois além de considerar os exercícios do livro insuficientes,* ***os alunos apresentam dificuldades em certos tópicos****.*
>
> (PART07 – Filosofia de Ensino. Grifos meus.)

Da mesma forma, PART11 vislumbra a necessidade de complementação do LD adotado na escola de educação básica onde realiza o seu ES, dizendo-o obscuro e insuficiente em suas explicações acerca de determinadas regras gramaticais e atribuindo ao professor a responsabilidade pelo planejamento de aulas que pudessem prever a necessidade de complementação do LD nesse aspecto.

Figura 05: PART11 – Artefato N. 5

Past Perfect • *After his parents* ***had gone*** *(1st action) to bed, Pedro heard (2nd action) a noise.* • *Before Pedro opened (2nd action) the door, the cat* ***had eaten*** *(1st action) the fish.* • *Pedro* ***hadnôt opened*** *(1st action) the door before he heard (2nd action) a noise.*	No artefato, Eu escolhi analisar a **parte do livro que mais foi criticada pelas professoras, a explicação gramatical** [...]. Depois desses três exemplos, o livro apresenta três exercícios de **completar com o tempo verbal correto**, em que os alunos devem escolher entre o S*imple Past* e o *Past Perfect*, e textos com esses tempos verbais. Esses **exemplos não são muito claros** e precisam da explicação da professora para fazerem sentindo, e de mais exercícios. Pelo que eu pude perceber, **há uma falta de preparação de algumas aulas importantes** como esta. **A professora deveria levar exercícios para complementar os do livro**.

Fonte: Artefato de PART11 (Grifos meus.).

Interessada em compreender as críticas feitas pelas professoras ao LD que utilizam na escola, PART11 decide analisá-lo mais atentamente. Tendo sido escolhido

por duas professoras de LI da escola – uma delas não mais atuante naquela escola na ocasião da realização do ES de PART11 – o LD em questão era uma publicação de uma renomada editora inglesa, conhecida das professoras, uma das razões que as fez escolhê-lo. Conforme relata a licencianda,

> *A professora* [nome da docente] [...] *disse que à primeira vista o livro pareceu ser muito bom. Ela disse que escolheu esse livro, pois achou o layout bonito e com figuras, os textos interessantes e atuais, além de* ***a editora ser conhecida*** *por ela. Mas,* ***o livro apresenta alguns problemas, ele não tem muitos exercícios gramaticais****, não tem atividades de fixação, a explicação não é suficiente e muito clara* [...] *Ao contrário das professoras,* ***eu achei o livro muito bom****, os textos são realmente interessantes, atuais e temas diversos; as ilustrações são bem feitas, as fotos são muito bonitas e chamativas* [...] ***Eu concordo com as professoras no que diz respeito à parte gramatical, os exercícios são poucos, mas elas poderiam complementar com outros exercícios, tirados de outras gramáticas.***
>
> (PART11 – Diário Reflexivo N. 5. Grifos meus.)

Embora se possa pensar que a obrigatoriedade de uso de LD seja uma demanda feita apenas por escolas de idiomas, em escolas regulares de EB, principalmente naquelas particulares, essa demanda também existe. Nesse caso, porém, o professor, diante daquela que considera a insuficiência do material didático adotado, se vê, muitas vezes, limitado em fazer uso de materiais extras em virtude do uso obrigatório do LD e do limite de tempo que lhe é normalmente imposto em escolas regulares em função da carga horária limitada destinada às aulas de inglês. A esse respeito, PART06 comenta:

Figura 06: PART06 – Artefato N. 3

BE + GOING TO + (base do verbo) I'm going to buy a car next week. Use of *going to* Future ⅄ an action in the near future that has already been planned or prepared example: I *am going to study* harder next year. ⅄ a conclusion regarding the immediate future example: The sky is absolutely dark. It *is going to rain*. What ___ this weekend? a. you are going to do b. are you going to do c. your gonna do [...]	O handout [...] foi enviado por e-mail pelo professor. Ele seria distribuído para os alunos durante essa semana, porém não foi possível devido à falta de tempo. É uma explicação simples do uso do "going to" junto com algumas atividades que seriam feitas em casa e corrigidas na próxima aula. O professor ressaltou que **não gosta de passar atividades apenas no material didático** dos alunos, mas que, infelizmente, isso acaba acontecendo muito, pois **a escola exige que todas as páginas sejam trabalhadas para não haver reclamações dos pais** no final do ano.

Fonte: Artefato de PART06 (Grifos meus.).

Ainda que as propostas sobre que métodos de ensino de LI seriam mais adequados tenham se modificado ao longo dos anos – em função das demandas do novo contexto global – passando de um ensino focado em regras gramaticais a um ensino que pudesse viabilizar o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aprendiz, muitos professores parecem ainda fortemente ancorados em práticas tradicionais de ensino de LI, focando, nesse sentido, no ensino de estruturas gramaticais, no sequenciamento linear de conteúdos linguísticos a serem ensinados, na adoção de livros didáticos importados e ações similares, realizadas em aulas centradas no professor, sendo esse visto como autoridade máxima da sala de aula.

Compreendendo a adoção de métodos de ensino e de materiais didáticos como condição (quase obrigatória) para o ensino-aprendizagem de LI, de forma a corroborar as práticas tradicionais acima mencionadas e, ao mesmo tempo, atender às necessidades comunicativas dos aprendizes, vários participantes desta pesquisa, conforme já demonstrado, baseiam suas visões sobre ensino de LI no ensino de estruturas gramaticais e no desenvolvimento 'crescente' dos conhecimentos do aprendiz.

> [...] *acho que também separo um pouco os objetivos que tenho em relação aos* ***diferentes níveis dos alunos****. Para iniciantes, busco ajudá-los a entender* ***a base da língua, como ela é estruturada****. Já com alunos de* ***níveis mais avançados****, procuro desenvolver* ***habilidades de comunicação*** *sendo o inglês um* ***instrumento****, e não somente* ***objeto de estudo****.*
>
> (PART01 – Filosofia de Ensino. Grifos meus.)

Assim, baseada na ideia de 'níveis', PART01 corrobora a ideia de 'evolução' anteriormente apontada por PART10, sendo o primeiro nível aquele que se dedicaria ao conhecimento e à aprendizagem da "base da língua" e de sua estrutura, enquanto que os "níveis mais avançados" poderiam já lidar com o desenvolvimento de "habilidades de comunicação", uma vez que, sob essa perspectiva, a língua é compreendida como um instrumento a ser usado para que as pessoas possam se comunicar.

Visões como as até aqui elencadas resultariam, de acordo com Kumaravadivelu (2014), dos materiais/livros didáticos produzidos e promovidos pelas indústrias editoriais baseadas no Centro, uma vez que esses materiais são

> [...] os veículos que carregam os princípios teóricos e as técnicas de ensino que estão associadas a um determinado método. Consequentemente, os livros didático que são atualmente recomendados e usados em diferentes partes do mundo promovem a atual ortodoxia profissional na forma de ensino comunicativo de línguas ou a sua variante, o ensino de línguas baseado em tarefas (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 9).

O autor compreende o *ensino comunicativo de língua* (ou método ou abordagem comunicativa, como mais conhecido no Brasil) como o mais popular de todos os métodos jamais promovidos pelo Centro, adotado em diversos países do mundo, principalmente naqueles asiáticos, onde a possibilidade de desenvolvimento de habilidades comunicativas por meio desse método teriam levado a China, por exemplo, maior mercado de materiais relacionados ao ensino de LI do mundo, a fazer uma reforma educacional em nível nacional com base em tal método. No Brasil, a conhecida *abordagem comunicativa* passou a ser o cartão de visitas de muitas escolas de idiomas e o desejo de muitos alunos que, frequentadores de escolas regulares, se diziam/dizem

insatisfeitos com a forma como a LI é ensinada naquele contexto, demandando meios de ensino que lhes possibilite também falar a língua. A esse respeito, PART08 comenta:

> O que tenho visto na escola é uma **constante reclamação** por parte dos alunos que dizem que "**a professora só passa gramática**" e os pedem para copiar longos textos.
>
> (PART08 – Artefato N. 2. Grifos meus.)

Já PART17 relata seu entusiasmo com a possibilidade de aprender a falar inglês, propiciada pela frequência a uma escola de idiomas em sua adolescência. Conforme relata,

> *Aos 14 anos fui matriculada em um curso de inglês* [nome da escola] *depois de pedir meus pais insistentemente. A primeira aula foi muito esperada e me lembro de sair da mesma muito motivada.* ***Me lembro de na primeira aula aprender a responder com DO as ñshort answersò e ter a sensação que já estava falando um pouco.***
>
> (PART17 – Narrativa de Aprendizagem. Grifos meus.)

Afirmando que o "método funciona como um princípio operacional que molda todos os outros aspectos da educação linguística: currículo, materiais, testes e treinamento", Kumaravadivelu (ibid., p. 8) afirma que os métodos desenvolvidos pelo Centro tem forte relação com a ideologia do falante nativo, no sentido em que promovem "a suposta competência do falante nativo, seus estilos de aprendizagem, padrões comunicacionais, máximas conversacionais, crenças culturais, e até mesmo o seu sotaque como a norma a ser aprendida e ensinada" (id. Ibid.). De fato, no que se refere à oralidade, PART07 manifesta sua preocupação em expor seus alunos a uma pronúncia que seja seguramente "correta". Conforme explica,

> [...] *abordo sempre a questão de pronúncia, pois é uma área que me atrai bastante, além de contribuir para a* ***lapidação*** *da língua.* [...] *para trabalhar com pronúncia em sala, eu sempre faço uso de um site que conheci na minha aula de Fonologia na faculdade, e ele foi muito útil para o meu estudo, assim, não deixo de usá-lo.* ***Por não ser nativa, há sempre o risco de não pronunciar corretamente****, e este site é bem didático, o que facilita para os alunos.*
>
> (PART07 - Filosofia de Ensino. Grifos meus.)

A dificuldade no desenvolvimento da habilidade de fala em inglês está, muitas vezes, atrelada não apenas ao receio de cometer 'erros' gramaticais, mas também àquele de pronunciar as palavras 'incorretamente', considerando como 'correto' o inglês falado pelo nativo. A experiência com o ensino-aprendizagem de LI vida afora coloca em evidência demandas por um ensino focado no inglês do nativo e os receios de não ser capaz de aprender a usá-lo expressos por aprendizes das mais diferentes faixas etárias, classes sociais, profissões e graus de instrução. Assim, da mesma forma, os licenciandos em LI participantes desta pesquisa revelam suas preocupações em aprender o inglês do nativo, de forma a garantir não apenas o aprendizado de seus alunos como também (e, *principalmente*, eu diria) a respaldar a sua atuação profissional como professores dessa língua. Em sua Narrativa de Aprendizagem, PART14 descreve as estratégias que escolheu adotar e as razoes para fazê-lo quando de seu empenho em aprender inglês.

> *Me lembro com clareza que eu* ***assistia a todos os talk-shows****,* trashy *ou não. Assistia todos, e até de madrugada, me lembro perfeitamente até dos hosts, (Maury, Sally Jessy Rafael, Geraldo Rivera, Oprah, Montel Williams, etc).* ***Mas fazia isto apenas pela vontade de aprender Inglês tal qual é falado e com todas as características próprias****,* intonation*,* prosody*,* idioms*,* collocations*, etc.*
>
> (PART14 – Narrativa de Aprendizagem. Grifos meus.)

PART14 não deixa claro, porém, em sua narrativa, as razões pelas quais considera importante "aprender inglês tal qual é falado e com todas as características próprias". Seria plausível pensar que, morando nos EUA naquela ocasião, PART14 tivesse um forte desejo e até mesmo a necessidade de inserir-se nos meios sociais, profissionais,

educacionais, etc. pelos quais circulava, e considerasse o aprendizado da língua, da forma como ali utilizada, um requisito básico e obrigatório. PART17, contudo, ao relatar o uso de estratégias similares àquelas utilizadas por PART14, deixa outras pistas sobre as eventuais razões para adotá-las:

> *Ainda muito nova me interessava pela* ***pronúncia*** *da língua inglesa, até mais que a própria tradução das letras das músicas.* [...] *sempre que podia* ***escutava músicas e assistia ñFriendsò*** *nas sessões de cinema que a escola oferecia nas sextas. [...] Tentava conversar o máximo que podia em sala, mas ainda havia um* ***receio de conversar com nativos****.*
>
> (PART17 – Narrativa de Aprendizagem. Grifos meus.)

Assim, entre os participantes desta pesquisa, aprendizes/(futuros)professores brasileiros de LI, comunicar-se com nativos parece constituir, ao mesmo tempo, um dos objetivos a serem alcançados e um dos obstáculos a serem transpostos, sendo preciso, portanto, encontrar estratégias que possam contribuir para superar o receio de fazê-lo. A superação desse receio justificaria o consumo da cultura americana, nesse caso, por meio de músicas e programas televisivos, por exemplo, o que denotaria, conforme explicado por Kumaravadivelu (2012b), o desenvolvimento de uma tendência, presente também nas escolas, pelo que parece, de assimilação cultural, o que acaba por promover os interesses do Centro, conforme mencionado anteriormente.

Segundo Canagarajah (1999b), aquilo que ele chama de *falácia do falante nativo*, baseada também na crença de que os saberes do Centro sejam universalmente relevantes, impacta fortemente o senso de profissionalismo de professores, pois legitima as normas e competências do Centro e torna dependente o professor localizado fora dele. Consequentemente, a identidade profissional do professor, assim como sua autonomia, é seriamente afetada, posicionando-o em um espaço entre as "normas do Centro e as práticas da Periferia; as expectativas do Centro e as condições das salas de aula da Periferia; as prescrições do Centro e as realidades da Periferia [...] limitando suas habilidades de desenvolver uma identidade profissional e um discurso pedagógico independentes". (id. Ibid., p. 86-87). A exemplo disso, PART01 comenta:

> [...] *gosto de trabalhar com diversidade de material, mas* ***às vezes*** *ainda* ***me sinto presa ao livro didático*** *por motivos de* ***cumprimento de programa*** *da escola, coisas que* ***não estão*** *necessariamente* ***ao meu alcance mudar****.*
>
> (PART01 - Filosofia de Ensino. Grifos meus.)

Fica clara, nesse comentário de PART01, a imposição do livro didático à sua prática pedagógica, ainda que por razões alheias ao seu desejo e competência. O que chama maior atenção, contudo, é o exercício da autonomia negado à licencianda/docente, explicitado tanto na obrigatoriedade de uso, em suas aulas, de material didático elaborado e selecionado por outros, quanto no cumprimento de um programa atrelado àquele material didático e, finalmente, na tentativa de subtrair-lhe oportunidades de escolha e planejamento. A esse respeito, Canagarajah (2002, p. 259) explica que a ideia de superioridade do conhecimento do falante nativo é tão profunda que

> [...] os profissionais 'nativos' também se tornam as autoridades em questões de uso apropriado e regras gramaticais [...] eles se tornam os produtores de conhecimento sobre a língua, publicando livros didáticos, artigos científicos e afirmações teóricas que são exportados aos professores da periferia como oficial e autorizado.

No entanto, é importante notar que, embora o poder derive, conforme explica Canagarajah (id. Ibid.), do fato de ser o 'padrão' – o que significa dizer que "as variantes de inglês do centro transmitem os valores e os discursos das comunidades do centro para a periferia" e exercem sobre essas funções ideológicas –, PART01 parece, "às vezes", como ela mesma comenta, conseguir resistir e trabalhar a seu modo.

O receio constante de agir de forma autônoma, de tomar decisões e fazer escolhas próprias são apenas alguns exemplos das habilidades profissionais limitadas pela dependência às normas, competências, materiais e práticas decorrentes da falácia do falante nativo, conforme explicado por Canagarajah (1999b). Assim, sentindo-se receoso e inseguro, o licenciando, participante desta pesquisa, expressa a frustração por não poder agir ou decidir por conta própria, por não ter a liberdade de experimentar e de se arriscar em suas aulas. Conforme explica,

> [...] *eu percebo que eu* ***tenho receio em arriscar ou fazer experiências****, mas este semestre* ***tenho tentado colocar as minhas ideias mais em prática****. Desde o nível básico tenho dado as aulas na maior parte em inglês, o que vai* ***contra o posicionamento da escola****. Entretanto, eu percebo a necessidade na melhora da qualidade do ensino para os alunos.* ***Não posso me omitir frente a situações que eu percebo que não estão funcionando****. Ainda assim, eu sinto que eu poderia fazer muito mais. Eu* ***não tenho a responsabilidade nem mesmo de elaborar a avaliação*** *deles, que já está pronta para uso e foi elaborada na* [menção ao nome e local da instituição à qual se vincula]. *Eu sinto que* ***para o meu crescimento, eu deveria ser mais autônoma****, quebrar a cabeça pensando em formas de melhor avaliar os meus alunos conforme a metodologia usada em sala.*
>
> (PART07 - Filosofia de Ensino. Grifos meus.)

Contudo, embora as ações de PART07 tenham sido limitadas pela imposição de regras à sua prática docente, ela não permitiu que essas regras a determinassem. A seu modo, ainda que atrelada à ideia da necessidade de uso de uma dada metodologia de ensino, a licencianda-professora resistiu aos limites, transgrediu e modificou as regras e se arriscou ao se valer de sua percepção sobre as necessidades dos alunos e ao utilizar algumas de suas próprias ideias em suas aulas. O relato de PART07 deixa transparecer, conforme apontado por Kumaravadivelu (2012b), certa indiferença ou menosprezo pelos conhecimentos que professores como ela possam produzir localmente sobre o ensino de línguas, visto que as regras impostas ignoram e tentam silenciar suas reinvindicações por autonomia e liberdade. Dessa forma, o relato denota solidão na empreitada de "quebrar a cabeça" a fim de "crescer" profissionalmente e de se tornar "mais autônoma".

É importante lembrar que, em se tratando aqui de professores em formação inicial, seria plausível argumentar, conforme feito anteriormente com relação à PART08, que acumulam ainda pouca bagagem teórico-prática que lhes permita tomar decisões e fazer escolhas em sala de aula. Por outro lado, contudo, seria igualmente plausível argumentar que, embora em formação (condição inerente ao profissional da docência), muitos desses licenciandos – como é o caso de PART01, PART07, PART11 e PART14, por exemplo – já atuam em sala de aula como docentes, o que significa que, certamente,

lhes são atribuídas tarefas e responsabilidades consideradas inerentes à posição que ocupam. À PART01 e PART07, por exemplo, foi atribuída a tarefa de executar aquilo que lhes foi determinado por meio da imposição de uso de livros didáticos, independentemente dos contextos e dos aprendizes que tivessem diante de si ou do tipo de formação obtido até então. Tal determinação as posiciona, conforme explicado por Kumaravadivelu (2012b), como consumidoras de conhecimentos pedagógicos e não como produtoras deles. Esse posicionamento é reforçado, a meu ver, pelo fato de que, conforme explica Canagarajah (2002, p. 259), aos falantes de inglês ditos 'nativos' é dada a possibilidade de "viajar o mundo todo como professores de sua variedade de inglês. Ainda que não tenham credenciais profissionais, seu mero status linguístico os qualifica para serem professores." Além disso, a preferência por contratação de falantes 'nativos' em detrimento daqueles 'não-nativos', como professores de LI, funciona, conforme explica o autor, como uma forma de protecionismo que favorece os falantes 'nativos' no que se refere a oportunidades de trabalho no campo de ensino de LI mundo afora – incluindo o Brasil – desautorizando, por meio dessas atitudes, os saberes e a formação profissional do professor 'não-nativo'.

Diante disso, faz-se necessário, segundo Canagarajah (1999b), desafiar e desfazer dependências epistemológicas – como aquelas subliminarmente veiculadas pelos discursos acerca de uma suposta superioridade dos conhecimentos do falante nativo, por exemplo – a fim de se desenvolver um senso de profissionalismo no campo do ensino de LI. Manter a falácia do falante nativo no âmbito do ensino-aprendizagem de LI no contexto global contribui, segundo Canagarajah (ibid.) , para (i) disseminar as variantes da língua pertencentes ao Centro, mantendo, portanto, a hegemonia dessas variantes sobre outras variantes periféricas; (ii) criar uma demanda global por professores nativos e garantir a esses o direito a empregos tanto nos países do Centro como naqueles periféricos; (iii) gerar recursos financeiros para instituições pertencentes ao Centro, cujos programas de pós-graduação relacionados ao ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira formam professores oriundos de diversos países do mundo, mas, ao mesmo tempo, criam barreiras que lhes dificultam a conquista de um espaço no mercado de trabalho; (iv) manter uma definição superficial de expertise no campo do ensino de LI, baseada em questões linguísticas de menor relevância, como a pronúncia ou o uso de

inglês padrão, por exemplo, como requisitos para a qualificação profissional do professor, subtraindo dele orientações em áreas como a sociologia e os estudos culturais, por exemplo; (v) manter a hegemonia ideológica do Centro, disseminada sutilmente por meio dos livros, materiais didáticos e métodos ali produzidos e utilizados para o ensino de LI mundo afora; enfim, manter o campo do ensino de LI, "uma indústria multinacional com fins lucrativos, nas mãos das agências localizadas no Centro." (p. 34).

Corroborando as afirmações de Canagarajah (1999b; 2002), Kumaravadivelu (2012b) argumenta em prol de uma ruptura desta dependência epistêmica, absolutamente necessária do seu ponto de vista, uma vez que

> [...] por mais de duas décadas, temos ouvido vozes críticas nos ajudando a perceber o imperialismo linguístico, os discursos do colonialismo, o falar nativo, a economia política do ensino de língua inglesa, a demanda pelo conhecimento local [...] Mas, para todos os efeitos práticos, o conhecimento [idealizado] do falante nativo não perdeu seu controle sobre princípios teóricos, práticas de sala de aula, a indústria da publicação, ou o mercado de trabalho (KUMARAVADIVELU, 2012b, p. 6).

No Brasil, exemplos recentes relacionados ao que foi apontado pelos autores acima podem ser encontrados nas práticas adotadas no programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) que originou-se, basicamente, conforme afirma o site[44] do Ministério da Educação (MEC) dedicado ao referido programa, no intuito de "*incentivar* o aprendizado de línguas, além de proporcionar uma *mudança abrangente* e *estruturante* no ensino de idiomas estrangeiros nas *universidades* do País" (MEC, 2016; grifos meus). Os idiomas ofertados pelo programa, desenvolvido pelo MEC "por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)" (id. Ibid.), oferece, conforme informações fornecidas em seu site, *ações* para o ensino aprendizagem de língua inglesa, "em caráter regular", e das línguas francesa, italiana, alemã e japonesa, de forma "piloto".

No que se refere ao programa IsF-Inglês, este foi elaborado, ainda segundo informações divulgadas no site do programa, a fim de "proporcionar oportunidades de acesso à universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade

[44] Disponível em: <http://isf.mec.gov.br>. Acesso em: set. 2016.

ou, em parte, por meio da língua inglesa. Nesse sentido, essas ações também atendem a comunidades universitárias brasileiras enquanto aumentam o número de professores e alunos estrangeiros em seus campi" (id. Ibid.). As *ações* ofertadas pelo programa incluem: testes de nivelamento e proficiência (TOEFL ITP[45] e TOEIC[46]), curso de inglês online (*My English Online*, MEO) e núcleos de ensino presencial (NuCLis).

Considerando a exposição acima, algumas questões chamam atenção no referido programa. A primeira dessas questões diz respeito ao fato de que o programa se vale de testes que pretendem avaliar "*exatamente* qual é o *nível* de *proficiência*" do aluno (id. Ibid.; grifos meus). A segunda delas está relacionada ao fato de que o MEO tem por objetivo o "desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão oral e *gramática*" (id. Ibid.; grifo meu) e resulta de uma parceria entre a National Geographic Learning e a CENGAGE Learning, essa última conhecida no universo do ensino-aprendizagem de LI no Brasil por suas publicações didáticas. O site[47] institucional informa que a empresa é "líder em *soluções integradas de aprendizagem*, oferece soluções completas de informação, *conteúdos* e *ferramentas* para *clientes* acadêmicos, profissionais e corporações. Seus selos editoriais e marcas, com *mais de 100 anos de história*, estão presentes em *mais de 140 países*, com centros de desenvolvimento de *conteúdo* nos cinco continentes" (id. Ibid.; grifos meus). Finalmente, chama atenção o fato de que o ensino presencial de LI conta com 63 NuCLis, instalados em universidades federais por todo o Brasil, e seus cursos objetivam o "desenvolvimento da comunicação oral e escrita, conhecimento de culturas acadêmicas em *países* onde se usa a língua inglesa no ensino superior e a interação aluno-aluno e professor-aluno" (id. Ibid.; grifo meu). É fundamental notar que os professores desses cursos são "graduandos em Letras – Licenciatura, *qualificados* com *excelência* em sua *proficiência* no idioma" e que os cursos contam com "*falantes nativos* [...] *norte-americanos* [...] de diferentes regiões dos *EUA*" (id. Ibid.; grifos meus). Além disso, os falantes nativos participam, ativamente, como English Teaching Assistants (ETA), nas atividades dos cursos, incluindo "atividades de *imersão na cultura de falantes nativos* em língua inglesa" (id. Ibid.; grifos meus). Lançado em dezembro de 2012, por meio de portaria assinada pelo então ministro

[45] Test of English as a Foreign Language – Institutional Test Program.
[46] Test of English for International Communication.
[47] Disponível em: <http://www.cengage.com.br/quem-somos/>. Acesso em: set. 2016.

da educação Aloizio Mercadante e ativo desde então, o programa Inglês sem Fronteiras passou a contar com os NuCLis a partir de 2014, na estruturação dos quais foram investidos pouco mais de 10 milhões de reais nos anos de 2014 e 2015, montante que exclui a aquisição dos testes TOEFL-ITP e TOEIC[48].

Impossível não perceber, eu diria, diante do exposto, o eco que as afirmações de Canagarajah (1999b; 2005; 2016) e Kumaravadivelu (2012a; 2012b; 2014), por exemplo, encontram no programa acima descrito. A indústria da publicação, dominada nesse caso pela Cengage Learning, define as "habilidades" a serem aprendidas, dentre as quais a "habilidade de gramática", e como esse aprendizado deve se dar, a partir do *nivelamento* do aluno, resultante de um teste que, supostamente, medirá sua *proficiência*. Note-se, contudo, que nem uma definição ou explicação do que venham a ser os *níveis* de conhecimento da língua ou do que venha a ser *proficiência* é fornecida no site do programa. Além disso, a ideia de *nivelamento* de conhecimentos linguísticos remete aos comentários aqui feitos no que se refere aos entendimentos que se tem do que seja *língua*, do como essa possa/deva ser ensinada e para que fins. A visão de língua como instrumento fica clara nos serviços ofertados pela Cengage Learning em forma de *conteúdos* e *ferramentas*, capazes de atender às necessidades acadêmicas e profissionais dos mais variados *clientes*, tarefa que a empresa executa há mais de cem anos, em mais de 140 países. Compreendida, portanto, como uma mercadoria de utilidade mundial, a LI é apresentada como uma *commodity* – produto padrão, uniforme e homogêneo, comercializado mundialmente – podendo vir a ser "efetiva e oficialmente regulada pelas leis de mercado, como um *serviço* e não como um bem público" (JORDÃO, 2004, p. 1. Grifo no original.).

Impossível não perceber, ainda, o domínio contundente do conhecimento do falante nativo sobre o programa, que embora se anuncie intencionado a facilitar o trânsito de alunos brasileiros em universidades de *países* onde a LI é usada no ensino superior, 'importa' falantes nativos da América do Norte, ou melhor, de "diferentes regiões dos

---

[48] Informações obtidas a partir de resposta a uma solicitação enviada à Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC pela Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez, sem data, e respondida pelo Serviço de Informações ao Cidadão do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Item/displayifs.aspx?List=0c839f31%2D47d7%2D4485%2Dab65%2Dab0cee9cf8fe&ID=416034&Web=88cc5f44%2D8cfe%2D4964%2D8ff4%2D376b5ebb3bef.> Acesso em: set. 2016.

EUA" (MEC, 2016). Além de não fornecer explicações claras sobre o que venha a ser um 'falante nativo', o programa subliminarmente o define como alguém pertencente (por origem, nascimento) exclusivamente aos EUA, cuja primeira língua será, *certamente*, o inglês. A soberania do conhecimento do falante nativo se revela, portanto, não apenas por meio dos testes de nivelamento e proficiência ou da definição de gramática como habilidade linguística ou da necessidade de se imergir o aluno brasileiro na cultura do cidadão estadunidense, falante nativo de inglês, ou da utilização de materiais e recursos de ensino elaborados por empresas multinacionais seculares, mas também por meio da própria personificação da ideia de falante nativo que, travestida de TA, procura afirmar a sua existência física e marcar a sua presença em nossas universidades país afora. Além disso, fica clara, por meio da própria ideia de *proficiência* baseada, também de forma subliminar, na competência do falante nativo, e do tipo de *serviço* ofertado pelo programa como um todo a fim de medir e alcançar tal proficiência – testes de nivelamento e cursos elaborados internacionalmente, TA nativos de inglês como recursos de ensino, aprendizagem e formação docente – a definição da LI "como língua internacional padrão, única e soberana" (JORDÃO, 2004, p. 4). E isso faz entrever a visão brasileira, conforme afirma a autora, de que essa língua *pertença* aos países do círculo central (de acordo com o modelo kachruviano, conforme mencionado anteriormente) e seja, em função desse pertencimento, cultural, histórica, moral e economicamente superior, uma vez que é a "língua de culturas superiores, de culturas da metrópole, do conhecimento verdadeiramente cientifico e confiável" (id. Ibid., p. 5).

Impossível não perceber, eu diria, finalmente, a apreensão, a ansiedade, o receio, a excitação, o desejo de nossos licenciandos, futuros professores brasileiros de inglês, do encontro com o falante nativo, que veio, de longe, com toda a sua bagagem linguística e cultural, ensinar aos nossos o que deve *saber* e como deve *ser* um 'verdadeiro' professor de inglês. Não obstante sejam graduandos em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa – e estejam em via de se formar professores dessa língua, nossos licenciandos são brasileiros, ou melhor, falantes não-nativos de inglês, o que os coloca em uma posição inferior em relação àquele que 'verdadeiramente sabe' a língua e que detém as formas e os meios 'corretos' de ensiná-la. E assim como nossos alunos, nós, formadores brasileiros – ou melhor, formadores não-nativos – de professores não-nativos de inglês, estamos

vinculados a instituições de educação superior que, também brasileiras, precisam passar por uma "*mudança abrangente* e *estruturante* no ensino de idiomas estrangeiros" (MEC, 2016. Grifos meus.), a ser orientada pelo falante nativo de inglês, uma vez que, pelo visto, não temos conseguido "incentivar o aprendizado de línguas" (id. Ibid.) ou executar a contento as nossas tarefas de ensinar essa língua ou de ensinar a ensina-la.

Diante do que foi exposto ao longo deste capítulo, não surpreende que os licenciandos/participantes desta pesquisa permaneçam desapercebidamente cativos da ideologia do falante nativo; e, como eles, muitos de nós, professores e formadores que, assoberbados nas muitas tarefas que, como medida distratora, nos mantém afastados, muitas vezes, das ações e articulações políticas realizadas para além dos muros da escola e da universidade, não temos a chance, em tempo, de perceber suas implicações ou de questioná-las, resistir a elas ou reivindicar sua modificação. Mais uma vez, como o peixe de Bruner (1991b), passam-nos despercebidas, muitas vezes, as relações assimétricas de poder que privilegiam e institucionalizam determinados discursos e geram processos desiguais de construção de conhecimento, a fim de nos manter subalternos, cativos e silentes, habitantes e habitados pelos mesmos discursos que insistem em reafirmar a sua criatividade soberana sobre aqueles que somos. E ainda que assim seja e porque assim o é, conforme afirma Kumaravadivelu (2014, p. 7), em decorrência de suas experiências docentes nos EUA e de suas viagens pela Índia e pela China, ao contrário do que se possa pensar, "o imperialismo linguístico está vivo e passa muito bem"... no Brasil... no mundo...

No novo contexto global em que nos encontramos inseridos hoje – em que o contato entre diferentes nações é fácil, ininterrupto e rápido – Kumaravadivelu (2012b) afirma, contudo, não haver clareza, ainda, no que se refere ao ensino-aprendizagem de LI, acerca de quais sejam as demandas e expectativas de professores e alunos mundo afora. Nesse sentido, aos formadores de professores de LI resta, portanto, conforme sugere, a tarefa de ajudar os futuros professores a perceber suas posições nos diversos contextos históricos e institucionais nos quais estão inseridos e as possibilidades de transgressão e de transformação. Uma vez que, em virtude do novo contexto global, elaboram-se questionamentos acerca do que significa ser professor de inglês e surgem dificuldades de adequação dos professores, o autor afirma que os professores enfrentam o desafio de "ir

além dos discursos muito bem estruturados encontrados na literatura profissional, nos quais eles têm se apoiado fortemente" (ibid., p. 5). Os desafios enfrentados hoje pela docência em LI no contexto global – o que inclui também o contexto brasileiro, conforme demonstrado – requerem, segundo o autor, que a profissão se desfaça de sua dependência nos atuais sistemas de conhecimento construídos com base no modelo eurocêntrico de conhecimento. Assim sendo, uma ruptura epistêmica, conforme discutida (KUMARAVADIVELU, 2012a; 2012b; 2014; CANAGARAJAH, 1999a; 2002; 2005), significaria contribuir para a decolonização das visões e das práticas pedagógicas dos futuros professores de LI e, assim, abrir caminhos para o surgimento de formas locais de *ser* e de *saber* também nessa área.

CAPÍTULO 3

DAQUELES QUE NOS TORNAMOS

> *Os limites e as possibilidades do que um dado tipo de saber permite conhecer sobre uma experiência humana decorre de esta ser também conhecida por outros saberes que esse saber ignora. Os limites e as possibilidades de cada saber residem assim, em última instância, na existência de outros saberes e, por isso, só podem ser explorados e valorizados na comparação com outros saberes. Quanto menos um dado saber conhece os limites do que conhece sobre os outros saberes, tanto menos conhece os seus próprios limites e possibilidades. A comparação não é fácil, mas nela reside a douta ignorância adequada ao nosso tempo.* (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 543).

Pela ambiguidade da conjugação do verbo *tornar-se* em português, o título acima apresentado pode dar, ao leitor, a ideia de que aqui me refiro a um *ser* final, como algo produzido e acabado, no sentido de finalizado, pronto. O uso do verbo aqui, contudo, refere-se ao movimento denotado, ao *processo permanente de transição*, à *construção contínua do ser*, ao *vir a ser*, ao *tornar-se*, *portanto...* Assim, refiro-me ao *ser* não pelo que é (*being*), mas sim pelo que, incessantemente, se torna (*becoming*), pois assim como se referiu Heráclito (535-475 BC) a essa ideia, "[t]udo muda, nada é."

Este capítulo objetiva tratar, principalmente, de algumas das questões que permeiam as *histórias que nos habitam*. A primeira dessas questões está relacionada à construção do conhecimento ou a como a aventura colonial europeia resultou em formas específicas de construção dos nossos saberes. A segunda dessas questões diz respeito à invenção da língua que ensinamos – neste caso, a língua inglesa – como parte das invenções que também resultaram daquelas aventuras. A terceira dessas questões refere-se àqueles, portanto, que nos tornamos em função dos contextos sócio-histórico-culturais que nos constituem. Por fim, o capítulo se encerra com uma explanação acerca do letramento crítico como um meio de re-conhecermos as formas de *saber*, de *ser* e de *estar* no mundo, violentamente apagadas das nossas histórias.

3.1 Para Além dos Saberes Alheios

A *aventura colonial europeia* (SILVA, 2013), a que me referi anteriormente, foi, conforme a compreendeu Sousa Santos (2009, p. 113-114), "um projeto imperial de colonialismo e capitalismo global que criou uma divisão abissal entre aquilo que hoje chamamos de Norte global e Sul global". Tratou-se, conforme argumenta, de "uma aventura que foi tanto epistemológica quanto política" (ibid., p. 113). O norte e o sul global são separados, segundo o autor, por linhas que dividem a realidade social em dois diferentes universos: "o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'" (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 32), o que faz do pensamento moderno ocidental aquilo que o autor chama de *pensamento abissal*. Uma característica importante desse pensamento, conforme anuncia, é o fato de tratar-se de um sistema que produz e radicaliza distinções, estabelecidas pelas linhas que dividem o sul do norte global. Vista como externa e incompreensível, a realidade social do outro lado da linha é produzida como algo inexistente e, logo, considerada irrelevante. Assim, o autor esclarece que tudo

> [...] aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade de copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade [...] (id. Ibid.).

No campo epistemológico, o pensamento abissal, baseado em uma visão de ciência como a única forma de distinção entre o verdadeiro e o falso, desconsidera outras formas alternativas de conhecimento. Conforme explica o autor, a verdade, cientificamente estabelecida a partir de parâmetros determinados "desse lado da linha"[49],

[49]A inserção de aspas nesse caso objetiva alertar o leitor do fato de que "desse lado da linha" remete, no meu entender, ao chamado *Norte global*, onde está posicionado o autor (Boaventura de Sousa Santos), por sua nacionalidade e vida vivida na Europa, mais precisamente, em Portugal. O "outro lado da linha" refere-se, ao quanto compreendo ao assim chamado *Sul global*, onde, como brasileira, sul-americana, latina e descendente das aventuras coloniais europeias, estou posicionada, assim como também o estão os demais participantes deste trabalho de pesquisa. "Desse lado da linha", portanto, refere-se ao lócus de enunciação do autor e não ao meu. A decisão por manter tal nomenclatura reside no objetivo de evitar confundir o leitor ao – considerando o meu lócus de enunciação e simultaneamente me valendo dos escritos de Sousa Santos – me referir ao Norte global como 'aquele lado da linha' e ao Sul global como 'este lado da linha'.

torna-se, assim, a única verdade possível, tornando invisíveis ou inexistentes outras formas de conhecimento que não sejam coincidentes com as formas de conhecer da ciência. Se "desse lado da linha" há ciência e, portanto, conhecimento, do outro lado da linha há "crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos e subjetivos" (ibid., p. 34). O conhecimento válido e relevante é, dessa forma, aquele produzido a partir de critérios científicos – definidos "desse lado da linha" – de estabelecimento da verdade, o que torna explícito, do ponto de vista do autor, o fato de que "o outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis" (id. Ibid.). Assim, em sua perspectiva, as linhas que dividem e distinguem o norte global do sul global são consideradas abissais no sentido em que "eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha" (id. Ibid.).

Chamando atenção para o colonial/natural como o *grau zero*, ou seja, o ponto a partir do qual as concepções modernas de conhecimento foram construídas, Sousa Santos (2009; 2010a; 2010b) corrobora as afirmações de Quijano (2000) – conforme mencionado no capítulo anterior – acerca das relações de poder e dominação estabelecidas entre as nações ao longo do período colonial. Nesse sentido, o autor explica que ao invés de abandonar o estado natural e passar para a sociedade civil, a modernidade ocidental passou a existir de forma simultânea ao estado da natureza. Essa coexistência é demarcada por linhas abissais sobre as quais está baseado o olhar hegemônico, declarante da invalidade e da irrelevância do estado da natureza, isto é, de sua inexistência, portanto. Na linha abissal epistemológica apresentada por Sousa Santos (ibid.), assim como se dá na visão de Quijano (ibid.), a apropriação – por meio da incorporação, da cooptação e da assimilação – e a violência – por meio da destruição física, material, cultural e humana – estão profundamente interligadas e se fazem presentes ainda hoje. Em consequência disso, conforme argumenta o primeiro, "um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada" (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 61).

O *epistemicídio* é apontado por Sousa Santos (2009; 2010a) como consequente de uma espécie de monopólio epistemológico que nega a diversidade de conhecimentos existente no mundo. Conforme esclarece, a ciência, incapaz de explicar questões que lhe subjaziam desde a sua origem – a existência de Deus, o sentido da vida, o modelo

adequado de sociedade, questões relacionadas à felicidade e às relações entre as pessoas e dessas com as demais formas de vida existentes no planeta – e uma vez transformada em força produtiva do capitalismo, acabou por assumir a posição de "único conhecimento válido e rigoroso. Com isso, os problemas dignos de reflexão passaram a ser apenas aqueles a que a ciência pudesse dar respostas. Os problemas existenciais foram, assim, reduzidos ao que deles pudesse ser dito cientificamente" (Id., 2010b, p. 528). Nesse processo, segundo sua perspectiva, criou-se o que o autor chama de *pensamento ortopédico*, isto é, o empobrecimento causado pela prática reducionista de se pensar determinados problemas de forma analítica, uma vez que a eles não se adequem formas científicas de análise, a exemplo daqueles existenciais. O pensamento ortopédico levou a ciência a voltar-se apenas para os problemas que ela mesma propunha, ou seja, a que pudesse responder cientificamente, apagando, assim, os problemas existenciais a ela subjacentes. Além disso, em decorrência da institucionalização e da profissionalização crescentes da ciência, também a filosofia e a teologia, que uma vez se ocuparam dos problemas existenciais, assim como as humanidades em geral, foram submetidas ao mesmo processo de cientifização o qual, segundo o autor, definiu-se como "um processo que ocorreu de múltiplas formas, correspondente às múltiplas faces do positivismo", gerando, conforme explica, "respostas acadêmicas para problemas acadêmicos cada vez mais distantes e redutores dos problemas existenciais que estavam na sua origem, cada vez mais irrelevantes para dar conta deles" (ibid., p. 528-529).

O sentido atribuído à História pelo pensamento ortopédico, ou seja, uma concepção linear de tempo – em que a ideia de progresso está implicada – e uma concepção evolucionista no que se refere às sociedades – em que está incursa a ideia de evolução de um estado de subdesenvolvimento àquele de desenvolvimento – possibilitou, conforme explica Sousa Santos (ibid.), a determinação dos movimentos da História e a definição do seu estado final de evolução, ideia também apontada por Quijano (2000). Diante do "atual estado das coisas" (SOUSA SANTOS, 2010b, p. 532), no qual impera a raiva, a exaustão e as derrotas, e da perspectiva do fim da História, o autor convida ao distanciamento do pensamento ortopédico e à recusa dos futuros que ele propõe, advogando em prol da ideia, para além dos postulados de tal forma de pensar, de que um futuro melhor e um outro mundo sejam possíveis – em que, por exemplo, o universalismo

possa dar lugar à diversidade; o capitalismo, à economia da reciprocidade; a guerra, à democracia; e o mercado, à sustentabilidade ambiental.

Sousa Santos (ibid.) explica que a condição do nosso tempo nos coloca diante de duas incertezas principais: aquela de que a diversidade do mundo seja inesgotável – considerando, por um lado, a infinitude das experiências de vida e de saber do mundo e, por outro lado, a finitude do planeta em que vivemos – e aquela da possibilidade de um futuro e um mundo melhores. Ambas as incertezas nos colocam diante de dois paradoxos: no primeiro caso, o paradoxo da finitude/infinitude, em que somos confrontados com a questão de um mundo finito onde a diversidade da experiência e do saber humanos são infinitos; e no segundo caso, o paradoxo da urgência e da mudança civilizacional, em que somos confrontados com duas temporalidades, uma que decorre da necessidade de ação imediata a fim de se lidar com fenômenos como o aquecimento global, a possibilidade de catástrofes ecológicas ou de guerras nucleares e o crescimento da desigualdade social, por exemplo; e outra que decorre da ideia de que as mudanças de que necessitamos, ou seja, as mudanças civilizacionais, somente serão possíveis se realizadas de forma profunda, a longo prazo. A condição do nosso tempo, segundo o autor, nos apresenta, portanto, novos desafios tanto políticos quanto epistemológicos, que precisamos enfrentar de novas formas, uma vez que aquelas a que estamos submetidos, como o pensamento ortopédico, por exemplo, pertencem ao paradigma civilizacional do qual dispomos hoje, cuja tendência é apenas reproduzir o quanto já realizado. Nesse paradigma, "a racionalidade que subjaz ao pensamento ortopédico ocidental é uma racionalidade indolente, que não reconhece e, por isso, desperdiça, muita da experiência social disponível ou possível no mundo" (ibid., p 534). Assim, a partir dessas reflexões, o autor conclui que o pensamento ortopédico e a razão indolente não nos servem de bons guias para lidar com as incertezas que nos confrontam no nosso tempo, visto que

> [...] fundam um saber (a ciência moderna na concepção hegemônica que temos dela) que conhece mal os limites do que permite conhecer da experiência do mundo e conhece ainda menos outros saberes que com ele partilham a diversidade epistemológica do mundo (p. 542).

Além disso, conforme argumenta, tal saber não apenas desconhece outros saberes, mas se recusa, inclusive, a reconhecer sua existência. Diante disso, Souza Santos (2009,

2010b) propõe a *ecologia de saberes* como meio de lidar com a condição do nosso tempo e os desafios que essa nos apresenta, definindo-a da seguinte forma:

> Sendo infinita, a pluralidade de saberes existentes no mundo é inatingível enquanto tal, já que cada saber só dá conta dela parcialmente, a partir da sua específica perspectiva. Mas, por outro lado, como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nem um deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes. O saber só existe como pluralidade de saberes tal como a ignorância só existe como pluralidade de ignorâncias. As possibilidades e os limites de compreensão e de ação de cada saber só podem ser conhecidas na medida em que cada saber se propuser uma comparação com outros saberes. Essa comparação é sempre uma versão contraída da diversidade epistemológica do mundo, já que esta é infinita. É, pois, uma comparação limitada, mas é também um modo de pressionar ao extremo os limites e, de algum modo, de os ultrapassar ou descolar. Nessa comparação consiste o que designo por ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010b, p. 543).

O *epistemicídio* ao qual me referi no início desta explanação decorre, pois, conforme explica o autor, das relações assimétricas existentes no mundo entre diferentes formas de saber. Referindo-se, primeiramente, àquilo que denomina *diferença epistemológica*, ou seja, uma assimetria existente entre diferentes saberes, Souza Santos (2009; 2010b) a esclarece explicando que cada saber conhece melhor os seus próprios limites e as suas próprias possibilidades do que aqueles de outros saberes, tanto no que se refere a saberes presentes em uma mesma cultura, quanto no que se refere a saberes presentes em culturas diferentes. Essa assimetria, contudo, ainda que seja epistemológica, se manifesta mais contundentemente, segundo o autor, como uma questão política, o que significa dizer que "a assimetria entre os saberes ocorre sobreposta à assimetria dos poderes" (id., 2010b, p. 543). Aquilo que o autor, então, denomina de *fascismo epistemológico* decorre da supervalorização de determinados saberes, o que implica na profunda desvalorização de outros, implicando uma relação tal que os outros saberes são destruídos, apagados e, consequentemente, conforme já mencionado, declarados como inexistentes. Assim, "o fascismo epistemológico existe sob a forma de epistemicídio, cuja versão mais violenta foi a conversão forçada e a supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que continuam hoje sob formas nem sempre mais sutis" (id. Ibid.). A *ecologia de saberes* surge, então, como uma

tentativa de lidar com a relação assimétrica entre saberes, procurando diminui-la. Para que tal diminuição ocorra, o autor propõe, no entanto, que se recorra à *douta ignorância*, isto é, ao reconhecimento de que "a diversidade epistemológica do mundo é potencialmente infinita e que cada saber só muito limitadamente tem conhecimento dela" (ibid., p. 542). Isso significa dizer que a assimetria somente poderá ser minimizada a partir do reconhecimento da existência de diferenças epistemológicas, de forma que, neste reconhecimento, os saberes possam, ao assumir tal diferença, reciprocamente comparar-se, em busca de seus limites e possibilidades. A proposta do autor objetiva, sobretudo, a possibilidade de um mundo melhor do que aquele no qual vivemos hoje, onde, conforme explica, diferentes saberes – científicos e indígenas, por exemplo – possam preocupar-se, conjuntamente, com a preservação da biodiversidade; onde movimentos feministas, afrodescendentes ou antirracistas possam, de forma associada, lutar contra a discriminação; onde, portanto, a relação entre diferentes saberes possa contribuir para a transformação social.

É nessa perspectiva que Mignolo (2010) chama a atenção para o fato de que a sociedade, a economia, a política e a cultura foram, historicamente, pensadas, concebidas e definidas a partir de formas dominantes de compreender e interpretar o mundo, ou seja, formas baseadas em uma perspectiva ocidental/europeia, em que imperam a masculinidade, a branquitude, o cristianismo e a heterossexualidade, perspectiva essa que acaba por criar diferenças, utilizadas, conforme já explicado, como justificativa para a invasão, para a colonização e para a subalternização de outros povos. O autor procura problematizar, principalmente, a colonização epistemológica das subjetividades, também mencionada anteriormente por Silva (2013) e Quijano (2000). Interessado em compreender as relações entre o capitalismo, a retórica da modernidade (salvação, inovação, progresso, desenvolvimento), a lógica da colonialidade (lógica do poder colonial) e a matriz colonial do poder, Mignolo (2010) chama atenção para a estrutura dessa última, dizendo-a organizada em níveis que estão articulados entre si de forma complexa: a privatização e exploração da terra e da mão de obra, o controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Mignolo (ibid., p. 80-81) esclarece que essas esferas da experiência humana – "a classificação racial e a ordem normativa patriarcal" – se relacionam por meio da enunciação, e afirma

que "em última instância, é na enunciação e no controle do conhecimento que a matriz colonial se entrelaça, se mantem e se transforma", deixando pouco ou nenhum espaço, por exemplo, para que mulheres, mesmo que cristãs, e mestiços ou negros, mesmo que homens, tivessem acesso ao universo do conhecimento dominado por homens europeus, cristãos, brancos e letrados.

O movimento feito por Mignolo (ibid.) encontra-se, a meu ver, com aquele feito por Adichie (2009) na tentativa de desconstruir uma história única: aquela, nesse caso, contada sobre a história do mundo, que, narrada a partir de uma perspectiva única – a europeia/ocidental – acabou, em decorrência das relações assimétricas de poder, por silenciar outras histórias, assim como também silenciou outras formas de se *estar* no mundo e outras *subjetividades*, não masculinas, não brancas, não cristãs e não heterossexuais, por exemplo. Fundamentalmente, esse é o argumento central de Mignolo, que é também o argumento de Quijano (ibid.), de Sousa Santos (2010a; 2010b; 2009), de Canagarajah (2007; 2005; 2002), de Kumaravadivelu (2014; 2012b) e de Makoni e Pennycook (2007). As vozes em uníssono desses autores, da forma como as ouço, enfatizam a necessidade de libertação e, portanto, de decolonização. Para tanto, conforme comenta Mignolo (2010, p. 112), faz-se necessário reconhecer que "a colonização do saber e do ser consistiu em utilizar o conhecimento imperial para reprimir as subjetividades – nisso consiste a colonialidade do ser e do saber." É nesse sentido que o autor propõe a ideia de *desconexão* (*de-link*) da matriz colonial do poder, ou seja, da matriz do controle, da dominação e da exploração. Conforme enfatiza, a complexidade de tal matriz tem se agravado seriamente, uma vez que o capitalismo global se pulverizou e tem agora múltiplos centros mundo afora (MIGNOLO, 2008a).

Entendendo que o capitalismo, em sua versão neoliberal, é um dos componentes da matriz colonial do poder, Mignolo (ibid., s.p.) esclarece que o neoliberalismo é "a versão mais recente que conhecemos da história da modernidade/colonialidade imperial e do capitalismo como estilo de vida, no qual crescimento e acúmulo precedem os seres humanos e a vida em geral." Assim, desvincular-se da matriz colonial do poder significa "engajar-se em um processo de pensamento decolonial" (ibid., s.p.) e, dessa forma, pensar uma sociedade em que se objetive trabalhar e consumir para viver e não viver para trabalhar ou consumir. Isso implica uma forma de viver em que *viver bem* é mais

importante do que *viver melhor* (*do que os outros*, nesse caso), negando, portanto, uma sociedade que estimula o sucesso pessoal e incentiva o sujeito a acumular riqueza e prestígio. Essa, segundo comenta, é "uma sociedade doente", uma vez que entende como mais importante "viver e fazer melhor do que os outros do que fazer para viver bem com os outros" (ibid., s/p). Sob essa perspectiva, Mignolo explica que o capitalismo não se refere apenas ao capital, mas envolve uma estrutura de grande complexidade que controla subjetividades. Desconectar-se (*de-link*) significa, portanto, desvincular-se das formas de viver promovidas pelo capitalismo, como "um estilo de vida, de dimensões globais, que promove o acúmulo de riqueza não apenas para explorar e expropriar, mas para beneficiar-se" (ibid., s/p); significa, ainda, desvincular-se da "hegemonia da epistemologia do grau zero" (ibid., s/p); e "*aprender a desaprender* [...] já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial" (id., 2008b, p. 290. Grifos no original.). O argumento do autor se baseia na ideia de que a *opção decolonial* demanda, por conseguinte, *desobediência epistêmica*.

Para esclarecer seu argumento, Mignolo (ibid.) explica seus entendimentos acerca daquilo que define por *política de identidade* e por *identidade* ***em*** *política*, afirmando que a primeira está baseada na ideia de que as identidades sejam, supostamente, aspectos essenciais dos indivíduos, ou seja, "baseadas nas condições de ser negro ou branco, mulher ou homem, em homossexualidade e também em heterossexualidade" (p. 289). Daí a importância, conforme alega, da ideia de *identidade* ***em*** *política*, uma vez que a identidade criada pela primeira, isto é, pela *política de identidade*, tem a aparência daquilo que é supostamente "natural" e, portanto, apresenta identidades similares e opostas, anunciando-as como essencialistas e fundamentalistas. Por isso, a *identidade* ***em*** *política*, segundo sua visão,

> [...] é crucial para a opção decolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas [...] por discursos imperiais [...], pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista (id. Ibid.).

O pensamento decolonial, ou seja, a possibilidade de se pensar, de forma política, em termos de decolonização e em projetos com o mesmo fim, depende, portanto, da *identidade* ***em*** *política*, uma vez que qualquer outra forma de pensar e de agir politicamente não será uma forma decolonial de pensar, visto que estará alocada no interior da política de identidade criada pelo império. Uma vez que nosso conhecimento está fundamentado em conhecimento ocidental, na história imperial do ocidente, na razão imperial/colonial, ou seja, em conhecimento "construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas de vernáculas)" (MIGNOLO, 2008b, p. 299) – inglês, francês, alemão, italiano, espanhol e português – a opção decolonial é, segundo o autor, uma opção epistêmica. Conforme explica, a afirmação da superioridade da razão imperial criou, simultaneamente, uma identidade superior e outras inferiores, relacionadas não apenas às pessoas, como também à nacionalidade, religião, sexualidade, gênero, língua, conhecimento, todos esses racializados a partir da lógica da matriz racial de poder. A opção decolonial revela, portanto, que as transformações necessárias para o futuro não poderão ser construídas a partir da civilização ocidental se o ideal for a coexistência de muitos mundos, dado que o Estado moderno, por meio de categorias hegemônicas de pensamento, de história e de experiência humana, esconde, por trás das supostas ideias de neutralidade, objetividade, democracia e transparência, as identidades racializadas construídas em seu interno. Assim, o autor entende o eurocentrimo como a "hegemonia de uma forma de pensar fundamentada [...] na modernidade/colonialidade" (p. 301) e compreende que a opção decolonial exige, portanto, que sejamos epistemicamente desobedientes. Diante disso, para a decolonialidade, o autor compreende que sejam necessárias duas ações simultâneas:

> [...] a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo) (p. 313).

O atual sistema sócio-econômico sob o qual vivemos – o (neo)liberalismo – tem, conforme explica Mignolo, assim como acontece com outros sistemas similares, uma

formação que consiste em um *núcleo* – onde se concentram as diversas formas de gestão econômica e política, ou seja, gestão de recursos e de trabalho e gestão da distribuição dos recursos de trabalho – e uma espécie de *periferia*. No sistema neoliberal, a gestão de recursos e de trabalho e a gestão da distribuição social são organizadas de forma a favorecer a exploração do trabalho e o acúmulo individual de riqueza, objetivo principal desse sistema. Ampliando a concepção do sociólogo aymara Félix Patzi Paco (2004)[50], Mignolo compreende que o núcleo do sistema neoliberal seja formado não apenas pela administração política e econômica como sugere Paco, mas também pela gestão da educação, visto que, conforme a compreende, "a educação é fundamental tanto para a formação da subjetividade quanto para a formação e a administração da organização econômica e política da sociedade" (p. 317). O caminho, portanto, conforme argumenta, é a opção decolonial e a desobediência epistêmica. Referindo-se à América do Sul e ao Caribe, o autor comenta que nessas regiões,

> [...] os privilégios do homem branco são fundamentados na história e nas memórias de pessoas de ascendência europeia que levaram com eles o peso de certas formas de gestão política, econômica e de educação. Esse privilégio, se não estiver acabado, está sendo revelado. O caminho para o futuro é e continuará a ser, a linha epistêmica, ou seja, a oferta do pensamento decolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas 'almas' e que revelam o seu modo de pensar e de saber (ibid., p. 323).

Da forma como compreendo o argumento de Mignolo (2008b) acerca do futuro, relaciono-o ao apontado por Sousa Santos (2010) no que diz respeito à possibilidade de construção de um mundo melhor, ambos relacionados, a meu ver, à luta pela obtenção daquilo a que o autor denomina *direitos epistêmicos*, em que saberes e mundos podem coexistir, "sem serem denominados em nome de uma simplicidade e de uma reprodução de oposições binárias" (p. 319), conforme postulado pela ecologia de saberes de Sousa Santos (ibid.). A relevância dos saberes locais é, assim, colocada em evidência.

No universo acadêmico, a tradição do positivismo científico, conforme comenta Canagarajah (2002, p. 53), ainda hoje goza de um "status quase universal como a forma paradigmática de conduzir pesquisa." Desse modo, no que diz respeito ao campo do

[50] PATZI PACO, Felix. *Sistema comunal.* Una propuesta alternative al sistema liberal. La Paz: CEA, 2004.

ensino-aprendizagem de língua, inclusive LI, às pesquisas e publicações acadêmicas e à formação docente nessa área, Canagarajah (2005) chama a atenção para as formas como a cientificidade moderna ocidental, baseada, portanto, em princípios iluministas e nas ciências empíricas, suprimiu a diversidade de saberes locais em nome do universalismo, da padronização e da sistematicidade. Conforme explica, se considerarmos que "*todas* as atividades de produção de conhecimento são contextuais e colaborativas" (p. 6. Grifo no original), torna-se compreensível a ideia de que o conhecimento científico é também moldado localmente. Sob essa perspectiva, o autor aponta o paradoxo do conhecimento moderno que, em sendo local para as comunidades que o produziram, ou seja, as comunidades europeias/ocidentais, tomou proporções globais em virtude das relações assimétricas de poder entre tais comunidades e aquelas coloniais, a ponto de, conforme explicou Sousa Santos (*passim*), declarar a inexistência dos saberes dessas comunidades, ou seja, de outros saberes locais, portanto.

Consequentemente, em *termos sociais*, Canagarajah (ibid.) esclarece que, por *conhecimento local,* compreende-se aquele divergente do conhecimento oficial, conhecimento esse sobre o qual se alicerçam as políticas e os procedimentos das instituições, sejam essas legais, fiscais ou políticas, mas explica, contudo, que as pessoas também desenvolvem geralmente, em seu dia a dia, discursos extraoficiais como formas de negociar essas relações. Em *termos acadêmicos*, o autor afirma que se compreende *conhecimento local* como o conhecimento que diverge daquele estabelecido nas disciplinas e tido como legítimo, mas enfatiza que, embora inadequadas ao paradigma posto, as formas de saber locais permanecem em circulação de modo extraoficial, em círculos menores. Em *termos profissionais*, o conhecimento local é compreendido, conforme explica, pelas formas como os professores realizam seu trabalho, ou seja, formas não reconhecidas ou recomendadas por aqueles que supostamente seriam os expertos ou as autoridades nessa área, o que faz com que os saberes gerados localmente sobre estratégias eficazes de ensino-aprendizagem de língua, por exemplo, "talvez não gozem de reconhecimento profissional ou acadêmico" (p. 4).

Contrariamente ao pensamento de que a modernidade ocidental seja um projeto ainda incompleto, Sousa Santos (2010b, p. 527) argumenta que "o nosso tempo é testemunha da crise final da hegemonia do paradigma sociocultural da modernidade

ocidental", tratando-se, conforme afirma, de um tempo de transição de paradigmas, o que corrobora, portanto, as afirmações de Kramsh (2014) e de Canagarajah (2016), mencionados anteriormente. Isso significa dizer que o caráter descontextualizado, transcendental, neutro e universal do conhecimento de base iluminista vem perdendo espaço para outras formas de se conceber *conhecimento*, conforme argumenta Sousa Santos no que se refere à ecologia de saberes (2009; 2010a; 2010b). Nesse sentido, baseado em perspectivas pós-iluministas ou pós-modernas, Canagarajah (2002) apresenta uma visão de conhecimento segundo a qual o **conhecimento é construído** (significando que ele não ocorre por si só e se aloja nas cabeças vazias dos sujeitos, mas é construído ativamente pelos membros de uma comunidade); **essa construção é colaborativa** (significando que o saber não é construído de forma solitária ou individual, mas sim em colaboração entre as pessoas por meio de suas interações diárias); **permeada por valores** (no sentido em que as tradições e práticas culturais da comunidade, seus interesses, valores, crenças, sentimentos e imaginações, tem papel fundamental nas interpretações de mundo dos sujeitos e na construção de seus conhecimentos); e **contextual** (no sentido em que há condições materiais, históricas e sociais que governam a vida e as experiências em comunidade e dão forma ao seu conhecimento), sendo que, conforme afirma, esse

> [...] contexto leva a um processo dinâmico de reconstrução periódica de conhecimento de acordo com as condições, interesses e valores mutantes da comunidade. Existe, portanto, uma forte conexão entre contexto e conhecimento, uma vez que a comunidade produz o tipo de conhecimento que se prova útil para explicar, entender e administrar as suas condições de existência. (ibid., p. 55).

Ainda no que se refere à concepção de conhecimento, Canagarajah diz que o **conhecimento é discursivo**, ou seja, construído por meio da língua, significando dizer que

> [...] a língua media nossas percepções e interpretações da vida. Em nível micro, as interações entre os membros de uma comunidade, engajados na produção de conhecimento, acontecem por meio da conversa. Uma vez que a língua incorpora os valores daquela comunidade, ela não apenas funciona como um meio para a construção de conhecimento, mas dá forma ao conhecimento ativamente (ibid., p. 55-56).

Diante disso, Canagarajah (2005) convida à celebração do conhecimento local, afirmando que tal celebração demanda, contudo, a adoção de uma prática, argumentando, assim, em prol da necessidade de que tratemos

> [...] o nosso local (em todos os seus sentidos relevantes: geográfico, social, geopolítico) como o terreno sobre o qual começar o nosso pensamento. O saber local não é um *produto*, constituído de crenças e práticas do passado. O saber local é um *processo* – um processo de negociação de discursos dominantes e de engajamento em uma construção contínua de conhecimento relevante no contexto da nossa história e prática social (id. Ibid., p. 13. Grifos no original.).

Partindo do pressuposto de que *todo conhecimento é local*, o autor argumenta, portanto, que outros saberes ou formações sociais somente poderão ser interpretados a partir das nossas posições localizadas. Assim, embora tenhamos adotado uma posição baseada em paradigmas ocidentais ou modernos, em virtude de sua imposição sobre as pessoas mundo afora, o autor nos convida à adoção de uma forma de pensar que parte de uma posição alternativa, ou seja, a nossa própria localidade que, conforme explica, "é mais relevante para a nossa comunidade e fala aos nossos interesses. Idealmente, essa prática epistemológica visiona não apenas mudança no conteúdo do saber, mas nos termos da construção do saber" (id. Ibid.). O objetivo disso não seria a substituição de um conjunto de saberes por outros, mas sim, conforme esclarece o autor, a crítica e a democratização da construção de conhecimento. Trata-se, portanto, de uma prática localizada de construção de conhecimento. Tal prática envolve, simultaneamente, um *processo de desconstrução* e um *processo de reconstrução*. O primeiro – o processo de desconstrução – envolve, justamente, a desconstrução do conhecimento estabelecido, ou seja, do conhecimento dominante, de forma a esclarecer o fato de que se trata de um conhecimento local, desmistificando-o, então, a partir do momento em que se compreende que a sua construção está baseada, tanto histórica quanto culturalmente, nas comunidades europeias/ocidentais. Nesse processo de desconstrução jaz a possibilidade de compreender aquilo que, daquela forma de saber dominante, possa ser útil para outros locais. Isso demanda tanto uma atividade de reconstrução quanto de interpretação das formas como o conhecimento dominante possa responder às necessidades e aos interesses locais. O segundo – o processo de reconstrução – envolve, justamente, a reconstrução

contínua de saberes locais, de forma que possam responder às necessidade, interesses e demandas postas por um contexto social incessantemente cambiante. O autor acredita que esse processo de reconstrução possa também contribuir para a redefinição dos paradigmas dominantes, uma vez que as formas locais de saber não são uteis apenas no que se refere às necessidades locais. A crítica às formas tradicionais de construção de conhecimento é, segundo sua perspectiva, fundamental para que se possam desfazer as limitações impostas, ao longo da História, por outros contextos de produção de conhecimento, sejam eles religiosos ou feudais, por exemplo.

Diante do exposto, fica claro, a meu ver, que o movimento de valorização do conhecimento local sugerido por Canagarajah (2005), no interior do campo de pesquisa, ensino-aprendizagem de línguas, inclusive LI, e formação docente nessa área, está estreitamente relacionado à negação do conhecimento ortopédico e à adoção da douta ignorância, conforme recomendado por Sousa Santos (2010), e ao engajamento no pensamento decolonial e, consequentemente, à desobediência epistêmica, conforme orientado por Mignolo (2008a; 2008b; 2010), uma vez que a LI figura entre as seis línguas imperiais europeias sobre cujos fundamentos se ergueu o conhecimento ocidental sobre o qual estão também baseadas as nossas concepções de conhecimento *do nosso lado da linha*. Além disso, a proposta de Canagarajah (2005) no que se refere à manutenção de um diálogo com o conhecimento local está, conforme compreendo, também relacionada à ecologia de saberes apresentada por Sousa Santos (2009; 2010a; 2010b), na medida em que o autor afirma que é

> [...] quando reconhecemos a localidade do nosso próprio conhecimento que temos a humildade adequada de nos engajarmos produtivamente com outras tradições de conhecimento. A suposição de que o conhecimento de alguém seja de relevância universal exclusiva não encoraja o diálogo. É possível desenvolver um modo plural de pensar onde celebramos diferentes identidades e culturas, e ainda nos engajamos em projetos comuns à nossa humanidade compartilhada. Rompendo com a história da construção de uma totalidade globalizada com conhecimento uniforme e comunidade hierárquica, nós deveríamos vislumbrar a construção de redes com múltiplos centros que desenvolvem a diversidade como um projeto universal e encorajam uma tradição epistemológica ativamente negociada (CANAGARAJAH, 2005, p. 20).

Em sua proposta, o autor argumenta que o *local* tem sempre uma posição questionadora em relação aos paradigmas estabelecidos e que isso acarretaria, conforme afirma, efeitos muito saudáveis sobre o conhecimento dominante, uma vez que a História colonial tem-se mostrado uma influência questionável sobre a formação de diversas áreas de interesse dentro do campo da pesquisa, ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas, inclusive LI, principalmente pelo fato de que "a orientação para a língua e o ensino de língua como uma atividade neutra, instrumental e pragmática no campo de ensino de língua inglesa [ELT – *English Language Teaching*] está enraizada na história do ensino de inglês para fins de colonização" (p. 20). É nesse sentido que Pennycook (1998), por sua vez, enfatiza a necessidade de se trabalhar em prol de estratégias pós-coloniais, que incluam ações relacionadas ao ensino de LI, à aprendizagem de LI e à linguística aplicada; e possam tentar criar discursos que se contraponham aos discursos dominantes definidores do eu e do outro, da cultura inglesa e de outras culturas. O autor se pergunta "de que forma podemos nos mover em direção à decolonização da linguística aplicada e a decolonização do inglês?" (p. 216) e mais a frente sugere que o caminho o qual precisamos adotar seja aquele das

> [...] histórias alternativas, possibilidades alternativas, e essas precisam estar em nossas aulas, nossas aulas de inglês, nossas aulas de linguística e de linguística aplicada, [...] nossos materiais de ensino. Nós precisamos trabalhar com e contra o inglês para encontrar alternativas culturais para os construtos culturais do colonialismo; nós precisamos desesperadamente de alguma coisa diferente (p. 217-218).

Posicionarmo-nos, portanto, a partir de nossa localidade, como propõe Canagarajah (2002; 2005), pode significar posicionarmo-nos *para além dos saberes alheios* e, dessa forma, trabalhar, sobretudo, para decolonizar as nossas formas de entender o que seja esse *inglês* com e contra o qual precisamos trabalhar. Ou seja, entender as nossas formas de conceber *língua inglesa* e, consequentemente, as nossas práticas de ensino-aprendizagem dessa língua, as nossas formas de compreender a formação docente nessa área e as nossas formas de fazer linguística aplicada, trabalhando, assim, para construir a "coisa diferente" pela qual clama Pennycook (1998).

3.2 Da Língua que Ensinamos

No contexto educacional brasileiro, no que se refere ao ensino-aprendizagem de inglês e à formação docente nessa área, o status da língua inglesa sempre foi, historicamente, aquele de *língua estrangeira* (LE), definida, conforme Jordão (2014, p. 14-15), como uma língua cujas referências são os "falantes que têm uma primeira língua em comum, mas utilizam o inglês para comunicar-se com outros falantes de inglês (nativos ou não-nativos) que não partilham com eles da primeira língua." Além disso, apoiando-se em Friedrich e Matsuda (2010)[51], a autora explica que o termo *inglês como língua estrangeira* (ILE) estaria especificamente voltado para o contexto em que a língua é aprendida, contexto esse em que a língua não é usada para fins comunicativos em nível nacional, contrapondo-se, nesse sentido, ao termo *inglês como segunda língua* (ISL), que implica o uso da língua para a comunicação nacional. A definição do inglês ensinado-aprendido no contexto educacional brasileiro como *língua estrangeira* (LE) tem, segundo a autora, diversas implicações sociais, epistemológicas e ontológicas que precisam ser problematizadas, a fim de que se possa perceber as formas como as ontologias e epistemologias são construídas ou pressupostas por meio tanto do termo em questão, como de outros termos atualmente utilizados com referência à língua inglesa (LI), isto é, *língua adicional*, *língua franca* ou *língua internacional*.

Considerando o status contemporâneo da LI como suposta língua franca ou língua internacional, muitos têm sido os debates estabelecidos no universo acadêmico no que se refere a esse fenômeno e às suas consequências, o que tem gerado uma grande variedade terminológica que procura conceber e explicar tal fenômeno. Dentre esses termos, conforme já apontado, estão as noções de inglês como língua *adicional*, *franca* ou *internacional*, que vem se contrapor, muitas vezes, aos termos historicamente utilizados em diferentes contextos de ensino-aprendizagem dessa língua mundo afora, inclusive no Brasil, tais como *inglês como segunda língua* (ISL) e *inglês como língua estrangeira* (ILE), mencionados acima. Tomando o termo *inglês como língua estrangeira* (ILE) como o seu ponto de referência, em virtude de seu uso consolidado no Brasil, Jordão (ibid.) faz,

[51] FRIEDRICH, P. & MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*, v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010.

primeiramente, uma análise daquilo que se entende por *inglês como língua franca* (ILF), também referido como *inglês como língua internacional* (ILI), e afirma que esses termos (ILF e ILI) têm sido preferencialmente usados por diversos pesquisadores da área em virtude do fato de que modificam as relações de poder estabelecidas entre os 'donos' da língua (os falantes 'nativos') e os seus usuários (os falantes 'não-nativos'), oriundos de países em que a LI não é usada como primeira língua, como é o caso do Brasil. O argumento da autora refere-se à visão de que o termo ILE, conforme percebido pelos estudiosos de ILF,

> [...] remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE, especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais que dariam origem ao ILE, na perspectiva caracterizada pelos pesquisadores do ILF como típica do ILE (JORDÃO, 2014, p. 19-20).

Sob essa perspectiva, definidos por meio do termo ILE, os usuários não-nativos dessa língua seriam, portanto, *os estrangeiros* e estariam, assim, posicionados de forma subalterna àqueles nativos, uma vez que esses seriam 'donos' de um suposto conhecimento linguístico ou de uma suposta competência linguística sobre os quais os não-nativos não teriam domínio semelhante. Diante disso, o objetivo maior do não-nativo seria aquele de assemelhar-se, ao máximo, ao nativo. Daí a ênfase, a meu ver, no contexto educacional brasileiro, ao ensino de gramática – conforme demostrado no capítulo anterior deste trabalho de pesquisa –, pois o ensino de gramática remete a um suposto *core* ou núcleo linguístico a ser aprendido, a fim de garantir a correção ou a precisão de uso de regras e normas da língua, ou seja, a proficiência linguística ou o "domínio da língua alvo", conforme lembra Canagarajah (2007, p. 238). A posição subalterna do falante 'não-nativo' decorre, assim, da ideia de se tomar o falante nativo como modelo, o que leva aprendizes e professores não-nativos, conforme explica Jordão (ibid., p. 23), "a sentirem-se 'em falta', frustrados como professores de uma língua que jamais chegam a conhecer 'como deveriam', ou seja, como supostamente a conheceria um falante nativo da língua (aquele idealizado pelas teorias de aquisição centradas no construto 'falante nativo')." A preferência pelo uso do termo ILF, assim como do termo ILI, resulta, portanto, da possibilidade nele implicada de *libertar* os falantes não-nativos

de inglês – os estrangeiros e, portanto, também os brasileiros –, uma vez que lhes permite fazer seu próprio uso daquela língua nos contextos pelos quais circulam, independentemente das normas estabelecidas pelo falante nativo.

Em um segundo momento, a autora coloca em evidência a crescente ocorrência do termo *inglês como língua adicional* (ILA), tanto no contexto acadêmico internacional quanto naquele brasileiro, concluindo que o termo tem maior ocorrência em ambiente de ensino-aprendizagem de *inglês como segunda língua* (ISL) do que naquele de *inglês como língua estrangeira* (ILE). A referência utilizada para definir a terminologia, nesse caso, seria "o ambiente de contato com a língua", em que o uso do termo *língua adicional* é maior, por exemplo, em ambientes nos quais imigrantes aprendem a língua do país que adotaram para viver, e o termo *língua estrangeira* é mais usado, como mencionado anteriormente, em ambientes onde a LI não é usada para a comunicação interna, como, por exemplo, as escolas brasileiras (JORDÃO, 2007, p. 30). A popularidade crescente do termo ILA no contexto brasileiro advém, segundo a autora, da ideia de *adição* ou *acréscimo* que o termo atribui à aprendizagem de LI, que seria, portanto, mais uma língua a ser somada ao repertório linguístico do aprendiz, subtraindo, assim, à LI, o lugar privilegiado que parece ocupar no universo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Com base nesse entendimento, a autora comenta que, a

> [...] partir da perspectiva de que em muitas comunidades brasileiras o inglês ensinado na escola seria apenas *mais uma* das línguas que os estudantes possam conhecer, o termo ILA celebraria a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos e reconhecendo que a língua 'do outro', 'estrangeira', também pode ser utilizada como espaço expressivo por comunidades que compartilham de uma outra língua materna que não essa 'outra estrangeira' (id. Ibid., p. 31).

Retomando o termo ILE como o seu ponto de referência, a autora esclarece que, em contraposição ao termo ILA, o emprego do primeiro, conforme já mencionado, parece fazer referência ao uso da LI para a comunicação com outras comunidades, ou seja, com comunidades externas àquela brasileira, nesse caso. O emprego do termo ILA, por sua vez, parece fazer referência ao uso da LI tanto local quanto globalmente, isto é, no que se refere à comunicação tanto entre os aprendizes, nos espaços pelos quais circulam, quanto

desses com usuários da língua, em contextos globais. Conforme comenta, isso acabaria por envolver também, em alguns casos, usos feitos dos termos ILF e ILI, usos esses que incluem tanto os falantes nativos quanto aqueles não-nativos de LI. No que se refere ao contexto brasileiro, embora aponte como ainda obscuros os usos locais da LI denotados pelo termo ILA, Jordão (ibid.) os compreende como parte dos usos que os alunos fazem da língua portuguesa, que funciona, conforme explica, "dentro do sistema multimodal de comunicação" (p. 32). Ademais, argumenta que esta

> [...] característica do uso do inglês no Brasil parece apontar para a urgente necessidade de se construírem novos procedimentos para a compreensão desses fenômenos linguísticos, ao invés de tentarmos ajustá-los às velhas categorias de percepção, definição, classificação do que constitui uma língua e a diferencia de outra, do que constitui uma variante ou outra, uma modalidade linguística ou outra (id. Ibid.).

A discussão apresentada por Jordão (ibid.), conforme a própria autora comenta, está estreitamente relacionada a argumentos desenvolvidos por Pennycook (2007), e também por Makoni e Pennycook (2007), acerca da ideia de *invenção*, mencionada no capítulo anterior deste trabalho de pesquisa. Atrelada à invenção, por exemplo, da história, da tradição e da ideia de raça, normalmente tidas como constituintes naturais da sociedade, Makoni e Pennyccok (ibid.) argumentam que as línguas são também invenções resultantes de "um aparato ideológico muito específico" (p. 9), que também constrói formas de pensar sobre a língua. Segundo sua perspectiva, o termo *invenção* tem a vantagem de apontar crenças, agendas e contextos específicos que produzem, regulam e constituem não apenas instituições e estruturas, mas línguas também. É nesse sentido que os autores comentam que, baseados na crença de que as línguas europeias fossem entidades que pudessem ser identificadas, isoladas umas das outras, contadas e separadas do mundo, os colonizadores europeus procuraram empregar a mesma lógica nos contextos por eles dominados, uma vez que, nesses contextos, os estilos discursivos locais lhes pareciam bastante confusos e as línguas precisavam, portanto, ser identificadas e codificadas, de forma que pudessem ser controladas. Conforme esclarece Canagarajah (2007, p. 233), foi

> [...] o modernismo (e os movimentos relacionados da colonização e do nacionalismo) que inspirou o movimento de invenção das línguas. Esses movimentos consideraram a fluidez e a hibridização nas formas pré-coloniais de comunicação um problema e procuraram avançar para a codificação, classificação e categorização que marcam o campo da linguística hoje.

Nessa perspectiva, uma das formas de argumentar em favor da existência das línguas (tanto aquelas europeias como as línguas identificadas nas colônias) na qualidade de entidades distintas e necessárias para a comunicação entre as pessoas, seria, conforme explica Pennyccok (2007), pela sua sistematização em forma de palavras e de livros de referência como gramáticas, dicionários, etc., usados como recursos para a certificação da existência de diferentes línguas. Assim, com base em normas e categorias externas, derivadas de outras línguas, as línguas locais, ou seja, aquelas usadas nas colônias, foram também descritas por meio de regimes metadiscursivos, que acabaram por construí-las e, assim, inventá-las, a partir de uma perspectiva europeia do que fosse *língua*. Procurando explicar, portanto, a perspectiva pela qual compreende a língua inglesa como uma invenção, Pennycook (ibid.) explica que "a codificação das línguas não é tanto um processo de escrita daquilo que já existe", significando dizer que a codificação das línguas é, sobretudo, "um processo de redução das línguas à escrita" (p. 92). Usando como exemplo a história da criação *do Oxford English Dictionary* no século XIX e sua materialidade e vastidão, o autor argumenta que, no que se refere ao uso da escrita para a codificação e consequente invenção das línguas, "o processo de escrita de dicionários de línguas é um processo de invenção por excelência" (id. Ibid.), fazendo compreender que "a colonização produziu o império assim como a escrita de dicionário produziu a língua" (ibid., p. 93). Ou seja, os livros de referência foram mecanismos de invenção das línguas, dentre elas a língua inglesa. É nesse sentido, pois, que Makoni e Pennycook (2007, p. 27) propõem o projeto de *desinvenção* e de *reconstituição* das línguas, de forma a desvencilhá-las das ficções ocidentais acerca da concepção de *língua*, que acabaram por produzir visões muito limitadas sobre as formas como as línguas operam no mundo. Conforme argumentam, a

> [...] perspectiva de que as línguas são social e politicamente construídas é necessária não só para a compreensão das línguas, mas também para situações nas quais há razões para mudá-las ou para mudar a maneira como pensamos sobre elas. Estamos nos concentrando na língua porque as definições de língua têm consequências materiais sobre as pessoas e porque essas definições são sempre implicitamente ou explicitamente declarações sobre seres humanos no mundo.

A partir dessa perspectiva, tomando o status da língua inglesa no mundo contemporâneo, Pennycook (2007) procura elucidar a sua visão de que o *inglês como língua internacional* (ILI) – também referido, conforme explicado por Jordão (2014), como *inglês como língua franca* (ILF) – seria também uma invenção, uma construção, um mito. Procurando explicar os processos de construção desse status da LI, Pennycook se vale das concepções de Barthes (1957/1972)[52] acerca do que seja e de como seja construído um mito. Os mitos, conforme esclarece, são narrativas advindas de experiências passadas que, em apresentando elementos de realidade, criam justificativas naturais para as coisas. Fazendo-as perder sua qualidade e, portanto, sua memória histórica, as narrativas criam uma aparência natural para as coisas – apagando a possibilidade de se perceber que essas coisas tenham sido criadas historicamente –, purificando-as e inocentando-as, portanto. Visto dessa forma – e considerando a ação política como parte das relações humanas na construção do mundo –, o mito seria despolitizado, puro, neutro, inocente, um fato, simplesmente.

O mito, assim posto, oferece possibilidades para que se possa perceber os mecanismos por meio dos quais Pennycook (ibid.) compreende que determinados entendimentos daquilo que seja *inglês* tenham sido construídos. Conforme explica, a *língua inglesa*, ao contrário do que se possa pensar, não se transformou naturalmente a partir de suas origens até chegar a uma determinada forma 'evoluída' a que denominamos *inglês padrão*; a *língua inglesa* foi construída. Essa construção, conforme explica o autor, produziu, acima de tudo, uma metalinguagem e não um *inglês padrão*, uma vez que uma língua padrão é uma idealização e não uma língua que seja, de fato, falada por alguém. O inglês padrão seria, assim, um mito criado por meio de narrativas, uma construção que precisa

[52] BARTHES, R. *Mythologies* (A. Lavers, trans. from 1957 original). New York: Hill and Wang, 1957/1972.

> [...] ser compreendida historicamente, que aponta as formas como os mitos funcionam, constantemente falando sobre as coisas, constantemente assumindo a existência das coisas; [a construção] enfatiza a ideia de histórias heroicas que nos contam sobre as origens ou natureza de vários fenômenos ou explicam como alguma coisa passou a existir (ibid., p. 97).

Prosseguindo em seus comentários, o autor anuncia que a posição supracitada se assemelha à virada pós-estruturalista para o *discurso*, ou seja, uma vez diante da impossibilidade de acesso direto ao mundo real, passa-se a considerar os modos por meio dos quais o mundo é construído, as línguas são naturalizadas e as metalinguagens são produzidas. Conforme explica, questões relacionadas à realidade, ou à construção dessa, podem ser abordadas de diferentes formas, dentre essas o mito e a construção. Pensar pelo viés do *construcionismo social*, por exemplo, permite compreender as formas como, ao contrário da ideia de um mito fundador, a ação humana produz entidades e produz também crenças sobre essas entidades, fazendo compreender, desse modo, que embora possam ser consideradas existentes, as línguas, sob essa perspectiva, somente existiriam como "um produto dos interesses humanos" (ibid. p. 98). Da mesma forma, considerar aquilo que o autor denomina *construcionismo ontológico* contribui para a percepção de que línguas e metalinguagens resultam de formas específicas de compreender o mundo, culturalmente orientadas, que produzem aquilo que pretendem descrever. Nesse sentido, não se trataria de pensar que diferentes línguas tenham sido inventadas a partir de um contexto específico, mas de perceber que a própria noção de língua teria sido uma invenção. Assim, sob essa perspectiva, o autor explica que a LI seria, na atualidade, dentre todas as outras línguas inventadas, a invenção mais significativa do nosso tempo. Perceber, ainda, pela perspectiva do *construcionismo histórico*, o fato de que as construções têm efeitos reais significa, conforme argumenta, perceber que, embora as línguas tenham sido inventadas, essas invenções têm efeitos reais sobre as pessoas, ou seja, "a construção histórica da língua cria realidades com as quais precisamos lidar" (ibid., p. 99). Essas construções, o autor alerta, precisam também ser compreendidas pelo viés do *construcionismo discursivo*, ou seja, por meio da percepção de que "as línguas são produzidas de formas diferentes, em tempos diferentes" (id. Ibid.). É diante dessas explicações que o autor afirma, portanto, que, se

> [...] a atual compreensão de línguas foi inventada e mantida durante uma era de construção de nação, de modernidade e de uma determinada concepção de identidade, as mudanças globais dos últimos anos sugerem novas formas de construção. Esta é uma razão pela qual invenção, desinvenção e reconstrução de línguas é tão importante neste momento atual. É também por isso que o foco no inglês é de especial importância, uma vez que o inglês está sujeito a um conjunto de formações discursivas que são bastante diferentes daquelas em diferentes momentos históricos. E é aqui que a noção de mito é tão importante, uma vez que chama a nossa atenção para as formas em que as histórias são constantemente contadas sobre o inglês (PENNYCOOK, 2007, p. 99).

O mito para o qual o autor chama a atenção, nesse caso, conforme já mencionado, é aquele da disseminação do inglês mundo afora, ou seja, o mito de que o inglês seja uma *língua internacional*. A construção desse mito se dá, conforme explica, por meio de narrativas recorrentes acerca da disseminação *natural* do inglês, ou seja, sem o envolvimento de ações políticas; de sua *neutralidade*, ou seja, que essa disseminação se dê de maneira dissociada de questões sociais, econômicas ou políticas; dos resultados *benéficos* que proporciona, ou seja, que a disseminação dessa língua traga benefícios para seus aprendizes e usuários. Assim compreendido, conforme argumenta, o *inglês como língua internacional* (ILI) nada mais é do que um construto cultural do colonialismo (id., 2007; 1998) e, assim sendo, tem efeitos danosos sobre as pessoas em diferentes esferas de suas vidas. Para a compreensão de tais efeitos é fundamental, segundo sua visão, observar as formas como a LI e a globalização estão associadas, o que faz perceber não apenas o envolvimento dessa língua com os fluxos de cultura e de conhecimento que permeiam o mundo contemporâneo, como também as formas como essa língua se associa à globalização no que se refere tanto a questões locais (cultura popular; transações comerciais locais, por exemplo) quanto a questões globais (formas não tão populares de fazer política mundo afora; questões relacionadas ao capital internacional, por exemplo). Segundo sua visão, a LI seria, sob essa perspectiva, uma língua conivente, uma *língua-cúmplice* da globalização e o problema, conforme argumenta, é que "a invocação incessante do 'inglês como língua internacional' evita a obrigação de lidar com a complexidade do inglês em relação à globalização, ao mesmo tempo em que reitera a existência do inglês como estando no mundo" (id., 2007, p. 102).

Além do silenciamento referente à complexidade das relações entre o inglês e a globalização, outro efeito pernicioso que o mito do ILI pode ter sobre as pessoas jaz, segundo a visão do autor, na ideia de que o inglês possa trazer melhorias para as vidas das pessoas e diminuir a pobreza no mundo. O problema aqui, conforme esclarece, é que não está claro que efeitos o ensino de LI poderia ter para as vidas das pessoas, ou seja, de que forma o inglês estaria relacionado a mudanças econômicas em nível global a ponto de modificar as condições em que as pessoas vivem, uma vez que desigualdades, tanto na esfera social quanto naquela política e econômica, são também resultantes da disseminação global dessa língua. A ideia de que saber inglês possa modificar as vidas das pessoas, permitir-lhes acesso a oportunidades de ascensão social e que essa seja, portanto, a língua do desenvolvimento é, conforme reitera o autor, um mito e como mitos criam ilusões, esse mito faz com que o inglês seja uma *língua-decepcionante*. Além disso, Pennycook (ibid., p. 103) comenta que "esses constantes apelos ao inglês como uma solução para a pobreza não apenas carregam poucas perspectivas de mudança para os beneficiários dessas políticas, como também reforçam a crença na existência do inglês." A ideia de que o inglês seria um meio de acesso a oportunidades de mudança de vida para as pessoas é negada pelo modo como essa língua acaba servindo como uma forma de exclusão, uma vez que não saber fazer uso dela implica em não ter acesso à educação oferecida por meio dessa língua ou a oportunidades de trabalho que exijam o seu conhecimento. Como uma *língua-excludente*, "enquanto o inglês abre portas para alguns, ele é simultaneamente uma barreira para a aprendizagem, o desenvolvimento e a empregabilidade para outros" (id. Ibid.). E, assim sendo, o inglês exclui muito mais do que, na verdade, inclui. Conforme apresentada aqui, a concepção de *língua inglesa* identificada por Pennycook (ibid.) remete a menção feita por Canagarajah (1999) ao ensino dessa língua como um *cavalo de Tróia*, visto que embora prometa contribuir para o desenvolvimento de alguns, talvez acabe por perpetuar sua dependência econômica e política de outros 'mais bem' posicionados na sociedade global.

Recuperando a discussão proposta por Jordão (2014) acerca das formas como ontologias são construídas com base tanto nos papeis exercidos pela LI nas sociedades contemporâneas quanto nas funções que o ensino-aprendizagem dessa língua tem em determinados contextos, vemos que a autora reitera sua visão acerca da necessidade de se

investigar as implicações dos sentidos gerados pela terminologia adotada, ou seja, dos sentidos gerados pelas diferentes formas de conceber a LI (*estrangeira*, *adicional*, *franca*, *internacional*), sobre as ontologias construídas para aqueles que utilizam essa língua de alguma forma, seja para ensiná-la, para aprendê-la ou simplesmente para fazer uso dela nos contextos pelos quais circulam. Conforme afirma, "simplesmente escolher um termo e defendê-lo como preferível em relação a outros não contribui para uma análise crítica, podendo, inclusive, encobrir a variedade de sentidos possíveis e suas implicações ontológicas" (ibid., p. 35). O importante, conforme enfatiza, não é escolher um termo ou outro no que se refere à LI, mas sim problematizar as formas como os sentidos são construídos em torno dessa língua, cujos usos ainda estão fortemente relacionados ao construto 'falante nativo'.

De fato, nesse sentido, Pennycook (2007) faz duras críticas à proposta de Braj Kachru (1992; 1985) – a organização, em círculos concêntricos, de variantes regionais da LI supostamente existentes mundo afora, os *World Englishes*, conforme explicação apresentada no capítulo anterior deste trabalho de pesquisa – afirmando que tal proposta soma-se às muitas outras histórias contadas sobre a LI, que criam ilusões de que essa seja a língua do desenvolvimento, da educação, da oportunidade e da igualdade. Pensar a LI em termos de *ingleses*, ou seja, pensar a existência de línguas inglesas regionais separadas umas das outras, conforme proposto por Kachru, apenas pluraliza a noção de inglês, reforçando, ao mesmo tempo, a ideia de que exista um suposto *core*, que seja *a* língua inglesa. Pennycook considera que ambas as proposições – pluralidade e *core* – sejam mitos; o que se tem, segundo ele, são apenas afirmações sobre o inglês. Os círculos concêntricos, conforme argumenta, criam variantes do inglês mundo afora, mas apagam as complexidades da língua, uma vez que ignoram fatores e diferenças sociais internas aos círculos, simplesmente definindo a "variedade com base na história política pós-colonial: onde um estado-nação foi criado, uma variante emergiu" (2007, p. 105), reforçando, também, portanto, a ideia de *nacionalidade*, da existência de *línguas nacionais*. Tal proposição posiciona o falante nativo e suas normas no círculo central kachruviano, enquanto os falantes não-nativos são posicionados fora dele, em círculos periféricos, corroborando, conforme já argumentado, a posição de superioridade do falante nativo como o suposto 'dono' da língua em relação ao falante não-nativo. Isso

reforça, pois, a pertinência do convite de Jordão (2014) ao questionamento das formas como as concepções de LI que perpassam o mundo contemporâneo constroem as ontologias para aqueles que utilizam essa língua de algum modo. Nesse sentido, é importante perceber que, conforme afirma Pennycook (2007, p. 106), enquanto,

> [...] parece, portanto, trabalhar a partir de uma agenda política inclusiva na sua tentativa de fazer com que os novos ingleses sejam reconhecidos como variantes do inglês, esta forma de abordar a linguagem [*World Englishes*] é inexoravelmente excludente. O processo de construção dessas novas variedades nacionais de inglês, portanto, envolve uma série de exclusões.

Diante do exposto, Pennycook acredita que o *inglês como língua internacional* (ILI) – ao contrário de implicar a liberdade do falante não-nativo, ou seja, do *estrangeiro*, das imposições do falantes nativo, conforme apontado por Jordão (2014) no que se refere aos termos ILI e ILF – seja "a mãe de todos os mitos" (ibid., p. 108). Assim o classifica, uma vez que reforça a ideia de *língua como objeto*, *coisa* ou *entidade*, e a existência simultânea de uma língua-objeto chamada *língua inglesa*, a qual excluiria os *ingleses* e os falantes dessas línguas que não se adequem àquilo que se entende que seja *língua inglesa*, localizando-os, assim, mais uma vez, em posição periférica e, portanto, inferior. Citando Mufwene (2001)[53], o autor entende, ainda, que a essa lógica é somado o argumento circular de que se um desses *ingleses* não se adequa ao que se entende que seja *língua inglesa*, então, *não é língua inglesa*, reforçando, portanto, dessa forma, a existência de um *core*. O problema, contudo, conforme comenta, é que

> [...] quando falamos de inglês hoje em dia, queremos dizer muitas coisas e não muitas delas estão relacionadas a alguma noção de língua baseada em um *core*. O inglês não é tanto uma língua, mas um campo discursivo: inglês *é* neoliberalismo, inglês *é* globalização, inglês *é* capital humano (p. 112. Grifos no original.).

Considerando as mudanças globais dos últimos tempos, em que a disseminação do inglês mundo afora acabou por contribuir para a desestabilização de concepções estabelecidas de nação, identidade e epistemologia, o projeto de *desinvenção* e

[53] MUFWENE, S. *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

reconstituição das línguas proposto por Makoni e Pennycook (2007, p. 17) implica repensar, portanto, os entendimentos que temos de *língua* – "língua como um meio de comunicação, língua como um sistema, língua como uma entidade descritível, ou língua como competência", pois, conforme comenta Canagarajah (2007, p. 233), uma

> [...] vez que reconhecemos que as línguas são inerentemente híbridas, as gramáticas são emergentes e a comunicação é fluida, resta-nos o problema de redefinir algumas das construções mais básicas que dominaram o campo da linguística. Parece que questões como identidade linguística, comunidade de fala, competência linguística e até mesmo ensino de línguas são baseados em construtos de homogeneidade e uniformidade que inventamos ao longo do tempo.

É nesse sentido que Pennycook (2007) chama atenção para a importância da noção de mito no que se refere ao ILI, uma vez que tal noção ajuda a perceber os modos como narrativas sobre o inglês têm sido contadas e recontadas, construindo, história afora, as posições que essa língua tem ocupado e as ontologias nas quais seus usuários – nativos e não-nativos – têm existido. Os argumentos acerca da invenção das línguas e a noção de mito ajudam a perceber que a proposta de Braj Kachru – *World Englishes* – (1992; 1985), embora tente "alcançar igualdade sociolinguística para as suas variantes, não é epistemologicamente diferente do modelo do *core*, da variação e da exclusão" (PENNYCOOK, 2007, p. 109). Além disso, os argumentos acerca da invenção das línguas e a noção de mito ajudam a perceber, ainda, que "as línguas são, no fundo, sempre muitas línguas, e que o inglês não é uma exceção" (JORDÃO, 2014, p. 35). Sob essa perspectiva, os termos que têm definido a LI – *estrangeira*, *segunda*, *adicional*, *franca*, *internacional* – no Brasil e no mundo, perdem sentido e relevância, abrindo, assim, espaço para que se possa pensar outras formas de se conceber *língua*, outras formas de construir nossos entendimentos sobre o que seja, portanto, *língua inglesa* e, consequentemente, em que venham a consistir o ensino dessa língua e a formação docente voltada para esse fim. Conforme comenta Pennycook (2007, p. 112), uma

> [...] vez que compreendamos que as línguas são invenções e que precisamos desinventar e reinventar o que se acredita que elas sejam, podemos começar a trabalhar por uma maneira completamente diferente de pensar sobre o que o ensino de língua inglesa pode ser. A questão então não é se alguma coisa monolítica chamada inglês é imperialista ou uma fuga da pobreza, nem quantas variantes pode haver dessa coisa chamada inglês, mas sim que tipo de mobilizações subjazem a atos de uso ou aprendizagem de inglês. Para que haja um acordo acerca dessas questões, precisamos de uma compreensão muito mais contextualizada da língua como localmente emergente. Algo chamado inglês é mobilizado por indústrias de língua inglesa com efeitos linguísticos específicos. Mas algo chamado inglês é também parte de cadeias complexas de língua, mobilizadas como parte de múltiplos atos de identidade [...].

Posicionados como usuários, aprendizes, professores não-nativos de LI em um Brasil cada vez mais ativamente participante dos campos discursivos que definem o inglês – segundo Pennycook (ibid.) neoliberalismo, globalização e capital humano –, parece fazer sentido a proposição da necessidade de que se perceba aquilo que mobiliza o ensino-aprendizagem dessa língua mundo afora, inclusive no contexto brasileiro, e influencia, assim, nossos modos de compreender o mundo e de estar nele. Dessa forma, parece fazer sentido a proposta de Canagarajah (2007, p. 238) acerca da necessidade de encorajar um fluxo maior de conhecimento local e de dedicar maior atenção às praticas linguísticas das comunidades pré-coloniais, nas quais a comunicação funcionava em meio ao multilinguismo e ao hibridismo, "antes que a modernidade europeia suprimisse esse conhecimento para desenvolver sistemas de compartilhamento baseados em categorização, classificação e codificação." A proposta de Canagarajah (ibid.) – voltada, no que se refere ao ensino de LI, para o enfoque em estratégias de comunicação ao invés de regras e convenções – parece conduzir em direção à construção da "coisa diferente", pela qual clamou Pennycook (1998) anteriormente, e à decolonização das nossas formas de conceber o inglês, portanto. Apoiado no projeto de *desinvenção* e *reconstituição* das línguas aqui apresentado e nas formas de comunicação usadas pelas comunidades pré-coloniais, Canagarajah (2007) apresenta a possibilidade de fundamentar a aprendizagem e o ensino de língua em noções de *diferença* ao invés daquelas de *uniformidade*; em noções de *pluralidade*, ao invés daquelas de *singularidade*, o que também permite a reconstrução da concepção de língua, conforme proposto por Makoni e Pennycook (2007). Afinal, conforme argumentam esses autores (ibid., p. 27), superar as concepções de língua que

temos, abrindo, portanto, espaço para o projeto de reconstituição proposto, será necessário "se quisermos imaginar modos alternativos de conceber o papel e o status dos indivíduos no mundo", indivíduos esses dentre os quais estão também incluídos os *estrangeiros* – como os brasileiros – usuários, aprendizes, professores e licenciandos em língua inglesa.

3.3 Dos Professores que Nos Tornamos

A posição subalterna subliminarmente imposta a alguns por meio da terminologia adotada História afora no que se refere à LI, sobretudo com relação ao termo *inglês como língua internacional* (ILI), conforme acima pormenorizado, ainda é visivelmente identificada na docência em LI e nos processos de aprendizagem dessa no que diz respeito aos participantes desta pesquisa, como evidenciado no capítulo anterior. De acordo com o que ali revelado, *ser professor de inglês* parece uma posição ainda muito atrelada aos significados atribuídos ao *ser* e ao *fazer* docentes estabelecidos pelo Centro por meio, por exemplo, da ideologia do falante nativo e daquilo que dela decorre – métodos de ensino, materiais didáticos, noções de competência, etc. Recupero aqui, portanto, o que foi exposto naquele capítulo visto que ali se encontram evidências que podem ajudar na compreensão dos processos de mutação pelos quais passamos em sendo ou em vindo a ser professores dessa língua no contexto educacional brasileiro, também inserido nos processos de mudança que permeiam o novo milênio.

A importância fundamental das concepções de *língua* que nos perpassam, evidenciada nos argumentos de Makoni e Pennycook (2007), Pennycook (2007; 1998), Canagarajah (2007; 1999) e Jordão (2014), conforme demostrado na seção anterior deste capítulo, encontram eco também nos estudos de Silva (2008) no que se refere, mais especificamente, à invenção daqueles que somos ou, pelo menos, deveríamos ser. *Aqueles que somos* resulta, segundo o autor, de processos de produção e estabilização que tendem, conforme explica, a fixar nossas identidades. A fixação da identidade, contudo, embora seja uma tendência, é, simultaneamente, uma impossibilidade, uma vez que não é possível, de fato, fixá-la. Da mesma forma em que se deu o processo de invenção das tradições e das línguas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; MIGNOLO, 2016;

PENNYCOOK, 2007; QUIJANO, 2000) – que produziram e procuraram fixar identidades de gênero e de raça, por exemplo – a tendência de fixação da identidade resultou também, conforme argumenta Silva (2008), da invenção das nações, e com elas, das identidades nacionais. Pressupondo ideias de homogeneidade e uniformidade, a noção de *identidade* objetiva fazer crer que, em se tratando de *mulheres* ou de *brasileiros*, por exemplo, os sujeitos estariam unidos e agrupados em virtude, nesse caso, de uma mesma identidade de *gênero* ou de *nacionalidade* compartilhada. Argumentando contrariamente a essa ideia, o autor explica que a noção de *identidade* está estreitamente relacionada à noção de *diferença*, visto que "em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido" (p. 75). *Ser humano* não requer afirmações sobre identidade como o requerem as nacionalidades, por exemplo. Nesse caso, as afirmações são necessárias na medida em que evitam a cadeia de negações ("não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês") que seriam indispensáveis caso não fosse possível contar com a gramática para ajudar a simplesmente fazer uma afirmação sobre identidade nacional: "sou brasileiro". Portanto, "assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis" (id. Ibid.). A questão a ser problematizada, contudo, a que o autor segue explicando, é que a identidade é tomada como o ponto a partir do qual a diferença é definida, normatizando, pois, o que somos e tomando por diferente aquilo que não somos. Ao contrário disso, segundo sua visão, a identidade determina a diferença tanto quanto a diferença determina a identidade e, assim sendo, a diferença não é, portanto, resultante da identidade. Desse modo, é preciso "considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas" (ibid., p. 76. Grifos no original.).

A referência de Silva (ibid.) à *produção* da identidade e da diferença traduz sua visão de que ambas resultam das relações estabelecidas entre os sujeitos, sendo, portanto, fabricadas social e culturalmente. *Identidade* e *diferença* não são, portanto, naturais ou biológicas, mas "são o resultado de atos de criação linguística [...] são criadas por meio de atos de linguagem [...] é apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais" (p. 76-77). Ao fazer tais afirmações, o autor está fundamentado no

trabalho de Saussure, segundo o qual a linguagem se define como sendo um sistema de diferenças, no qual um signo – arbitrário e não coincidente com a coisa ou conceito a que se refere – fará sentido somente se considerado em relação a outro signo diferente dele, o que faz com que aquilo seja aquilo e não outra coisa, como ilustrado no exemplo acerca do conceito de identidade nacional apresentado acima. Como a língua é um sistema, que funciona basicamente a partir da noção de diferença, outras instituições social e culturalmente produzidas, como a *identidade*, também funcionarão com base na mesma lógica. Uma vez que sua produção se dá por meio de relações sociais e culturais, *identidade* e *diferença* são definidas discursiva e linguisticamente e estão sujeitas, por conseguinte, a relações de poder, a partir das quais são hierarquizadas e, consequentemente, disputadas entre grupos sociais nos quais o poder está distribuído de forma desigual, mas que compartilham de interesses similares, voltados para o acesso a recursos simbólicos e materiais. Nas palavras do autor, a

> [...] afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. [...] A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. [...] A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas (SILVA, 2008, p. 81).

É nesse sentido, pois, que o autor entende a tendência à fixação da identidade, uma vez que fixar uma identidade significa estabelecer uma norma, a partir da qual outras identidades serão tidas como diferentes. A norma estabelecida gera, dessa forma, o privilégio, gerando, simultaneamente, a hierarquização, ou seja, a hegemonia, a superioridade de uns sobre outros. Conforme explica, normalizar

> [...] significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (ibid., p. 83).

A identidade 'normal' acaba, pois, invisibilizada, no sentido em que, como 'normal', ela acaba compreendida como 'natural' e 'pura' e acaba, assim, não sendo identificada com traços identitários como pode acontecer em diversos grupos. Com *negros* ou *índios*, por exemplo, no que se refere às identidades raciais, espaço em que *ser branco* é a norma; com *mulheres* no que se refere à identidade de gênero, espaço em que *ser homem* é a norma; com *homossexuais* ou *bissexuais* no que se refere à identidade sexual, espaço em que *ser heterossexual* é a norma; com *professores* e *professoras* no que se refere à identidade profissional, espaço em que *ser bem sucedido financeiramente* é a norma; com *usuários*, *aprendizes* e *docentes não-nativos de inglês* no que se refere à identidade nacional, espaço em que *ser nativo* é a norma.

Contudo, conforme comentado anteriormente, embora haja uma forte tendência à fixação da identidade, essa fixação, segundo Silva (ibid.), não é possível, uma vez que *um* somente poderá existir a partir da existência do *outro*, significando dizer que, "a identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido" (p. 84). Contrariamente à tendência de fixação da identidade, trabalham, portanto, movimentos que procuram subvertê-la, fazendo perceber os processos pelos quais ela foi produzida. Conforme comenta o autor, esses movimentos são descritos por diferentes metáforas, geralmente relacionadas à ideia de fluidez, viagem, deslocamento, cruzamento de fronteiras, mobilidade, nomadismo, hibridismo, travestismo e miscigenação, por exemplo. Acerca de movimentos desse tipo e considerando que *mudança* parece ser a única constante do novo milênio, a filósofa e feminista italiana Rosi Braidotti (2002) afirma que, diante de tal constante, enfrentamos o desafio de "pensar em processos e não em conceitos" (p. 1). A dificuldade de se pensar em processos reside, segundo a autora, em hábitos mentais preponderantes de linearidade e objetividade que constituem o pensamento humano; em raciocínio teórico baseado em conceitos e noções essenciais. Por isso a dificuldade em pensar em *processos*, por meio daquilo que é *fluido* e não permanente.

Preocupada em encontrar representações adequadas para uma visão do sujeito como não linear e não unitário, Braidotti (2002) afirma que a "questão não é saber quem somos, mas o que, afinal, queremos nos tornar, como representar mutações, mudanças e transformações, e não o *Ser*, no seu conceito clássico" (p. 2). Dessa forma, a autora se

afasta do conceito de identidade como fixa e imutável, aproximando-se a uma ideia de identidade individual localizada nos entre-espaços fluidos e interconectados de natureza-tecnologia, masculino-feminino, negro-branco, cuja fluidez, transitoriedade e *nomadização* desafiam, em sua visão, os modos de representação teórica já estabelecidos. O conceito de *identidade nômade* proposto pela autora interessa a este trabalho de pesquisa, primeiramente, na medida em que considera aspectos históricos e políticos em sua definição. Conforme argumenta Braidotti (2002, p. 3), ser

> [...] nômade, sem casa, exilado, refugiado, uma vítima bósnia de estupro de guerra, um migrante itinerante, um imigrante ilegal não é metáfora. Não ter passaporte ou ter passaportes demais não é equivalente ou meramente metafórico [...]. Essas são localizações altamente geo-políticas e históricas - história tatuada no seu corpo.

Além disso, o conceito de identidade nômade leva em conta questões de poder – conforme definido por Foucault, como sendo uma situação ou posição e não um objeto ou uma essência – na constituição de novos sujeitos sociais. Assim, para Braidotti (2002), faz-se necessário pensar nas relações de poder tanto como um fenômeno social coletivo e, portanto, externo ao sujeito, como algo, ao mesmo tempo, que lhe é íntimo e interno. O poder é, então, segundo a autora, "o processo que flui incessantemente entre as forças mais 'internas' e mais 'externas'" (p. 7). Braidotti afirma, desse modo, que a subjetividade é resultante dos fluxos contínuos de poder; "é um processo socialmente mediado. Consequentemente, o surgimento de novos sujeitos sociais é sempre um trabalho coletivo, 'externo' à pessoa enquanto, ao mesmo tempo, mobiliza suas estruturas profundas" (id. Ibid.).

Com essas teorizações em mente, retorno aos dados gerados na pesquisa. Se, por um lado, os dados apontam, pois, para a adoção de uma perspectiva de identidade docente fixa e única entre os seus participantes (conforme apresentado no Capítulo 2), por outro lado, notam-se, também, por meio dos posicionamentos e atitudes desses mesmos participantes, movimentos que desafiam a ideia de identidade docente única, ou seja, a noção de identidade fixa e permanente. Em seus processos de tornar-se professora de inglês, PART16, por exemplo, relata sua história acerca de seu ingresso no curso de Letras-Licenciatura, deixando evidente sua resistência inicial quanto à ideia de cursá-lo:

> Eu vim parar aqui [curso de Letras], porque meu professor do ensino médio, quando eu estava no terceiro ano, perguntou no meio de uma atividade: '[PART16], por que você não faz Letras?', porque eu sempre tive muita facilidade com o inglês. Eu falei '**Letras, nãoô Queria fazer jornalismo ou alguma coisa que fosse mais glamourosa, publicidade e tal.**

Fonte: PART16 – Extrato 01 – Entrevista individual.

Inicialmente, sem *glamour* algum, ou seja, sem atrativos que tornassem a profissão docente desejável, o curso de Letras não fazia parte dos sonhos profissionais de PART16, ainda que essa sentisse ter algumas afinidades com o curso. Aproximada ao curso de Letras pelas iniciativas de seu professor do EM, PART16 faz o seguinte relato:

> Tinha um evento aqui [...] era a mostra de profissões [...] meu professor me pegou pelo braço literalmente, me levou na salinha interativa de Letras [...]. **O professor fez perguntas sobre o curso e eu escutando aquilo, saí da sala quase chorando, porque eu senti um clique ali e falei 'Vou fazer Letras'**.

Fonte: PART16 – Extrato 02 – Entrevista individual.

Contudo, "fazer Letras" não consistia, para PART16, em engajar-se na docência como profissão, uma vez que permanecia, em sua visão do que significava *ser professor*, a falta daquilo que ela chamou de *glamour* e que explica mais detalhadamente da seguinte forma:

> Entrei no curso de Letras, pesquisei muito sobre o curso antes de entrar e **sabia que a docência não era a única finalidade** e eu poderia fazer outras coisas. Eu investi nessas coisas, **edição** e tal, que também eu considerava que **tinha mais status e era bem melhor do que falar 'eu sou professora', mais comum.** Entra naquela questão de diferenciação, porque professor é comum e eu **estava procurando uma coisa mais distinta.**

Fonte: PART16 – Extrato 03 – Entrevista individual.

Uma vez influenciada, portanto, pela ideia de que *ser professora* significava tornar-se uma profissional sem *status*, ou seja, sem importância e desinteressante, PART16 somente voltou seus interesses para a docência depois de experimentá-la, refazendo, assim, por meio da própria experiência docente, a sua visão do que significava *ser professor*. Conforme relata,

> [...] uma escola perto do lugar onde eu trabalhava precisou urgente de um professor substituto. Entrei despreparadíssima. Tinha um conhecimento na língua, mas nenhum de docência. [...] **E eu gostava!** Era uma vez por semana que eu estava lá e percebi que quando era esse dia, era um dia legal para mim. A partir daí eu **comecei a encarar essa 'coisa' de ser professor de outra maneira.** Eu saía do *call center* e falava: 'Hoje não vou direto pra faculdade; vou dar aula antes porque sou professora'. **Encarei essa história do 'status' de outra maneira** e desde então dou aula, desde o primeiro período; já. estou ensaiando para formar.

Fonte: PART16 – Extrato 04 – Entrevista individual.

O relato de PART16 parece-me remeter ao entendimento de Canagarajah (1999) de que a natureza heterogênea e conflituosa dos discursos não apenas possibilita ao sujeito ocupar diferentes posições discursivas como também permite pensar a subjetividade como fluida e, portanto, passível de negociação. Isso permite, segundo o autor, que o sujeito forme novas identidades e ganhe consciência crítica na medida em que passa a negociar novas posições para si, o que significa, em suas palavras, "ganhar a própria voz, ou seja, ser capaz de articular os próprios interesses e aspirações mediante negociação de um espaço por meio dos discursos concorrentes" (p. 31). De fato, PART16 parece "ganhar a própria voz" no que se refere à docência, percebendo – por meio das suas experiências como professora em exercício, enquanto também professora em formação inicial – características dessa profissão que não estavam explicitadas nas visões a que tinha tido acesso ao longo de sua vida, uma vez que parece ter sido socializada em uma forma específica, ou melhor, *fixa*, de perceber tanto a docência quanto a identidade profissional do professor. O discurso que concorreu com aqueles já conhecidos por PART16 acerca da docência era composto de diferentes experiências vivenciadas pela licencianda, que, juntas, deram-lhe a oportunidade de perceber a profissão e o professor

de outras formas. Dentre essas experiências, foram-lhe marcantes não apenas aquela do ensino propriamente dito, conforme relatado no Extrato 4, acima, como também sua convivência com alguns professores – tanto no EM quanto na educação superior –, sua participação em um grupo de estudos sobre letramento crítico, sua experiência como aluna intercambista nos EUA – um sonho realizado, conforme relata – e seu status como pesquisadora ao longo da realização de sua pesquisa de iniciação cientifica – espaço de felicidade, como define a prática de pesquisa. Acerca de suas experiências com alguns dos professores que encontrou ao longo de sua escolarização, PART16 faz os seguintes comentários:

> Esse mesmo professor que me pegou pelo braço – eu já estava de férias da escola – falou assim: 'Se você precisar de ajuda pra estudar, pode me mandar por e-mail seus rascunhos de texto pra eu corrigir'. Então, **o professor tem um papel legal na vida do aluno, pode transformar, mudar**. A menina [sua colega do curso de licenciatura] até falou do discurso salvacionista e **eu acho que não vou salvar o mundo, mas fazer a diferença na vida de alguém**.

Fonte: PART16 – Extrato 05 – Entrevista individual.

> Eu estava meio perdida na Letras, estava gostando do curso, estudar inglês, gostava de estudar línguas, mas **não sabia alguma coisa que eu queria realmente, mais específica e direcionada**. Aí eu peguei a [nome da professora] no primeiro semestre que ela voltou pra cá e ela apresentou o letramento crítico e eu gostei, porque **me faz pensar que a condição docente não é em vão**.

PART16 – Extrato 06 – Entrevista individual.

O trabalho de determinados professores e seu engajamento com a profissão parecem ter apresentado a PART16 discursos contrários àqueles acerca da falta de *glamour* ou de status da docência. *Glamour* e status parecem se associar ao papel que o professor pode exercer – e nesses casos, de fato, exerceu – sobre a formação de seus alunos, como ocorrido na relação de PART16 com alguns de seus professores, fazendo-a refazer sua visão sobre a docência e tomar atitudes que pudessem contribuir para a sua

própria formação docente – como o intercâmbio, o grupo de estudos e a iniciação cientifica, já citados. A subjetividade e a agência do professor, segundo Kumaravadivelu (2012a), também são construídas e compartilhadas socialmente e resultam, conforme explica, de um "engajamento crítico contínuo de indivíduos com outros [indivíduos] que também compartilham seus espaços pessoais e profissionais" (p. 59). Referindo-se ao trabalho de Michalinos Zembylas (2003)[54], o autor alerta para a necessidade de se estar atento a falsas premissas de que a natureza compartilhada da criação do sujeito-professor implique uma identidade docente única, ideia que, segundo Zembylas, subjaz mitos culturais populares sobre a docência. Afirmando os argumentos desses autores e negando, portanto, o mito da identidade docente única, PART16 conclui:

> Hoje não consigo me ver fazendo outra coisa. [...] **Sou feliz sendo professora**. [...] Eu já **me sinto super valorizada**. Acho que veio de dentro, porque eu gosto. Então, eu **tenho orgulho em ser professora** e percebo que **minha função na sociedade é importantíssima**. [...]. **Hoje digo: 'Sou professora!'**

Fonte: PART16 – Extrato 07 – Entrevista individual.

O movimento feito por PART16 coincide, a meu ver, com aquele descrito por Silva (2008) por meio da metáfora do *cruzar fronteiras*, ou seja, "mover-se livremente entre territórios simbólicos de diferentes identidades [...] não respeitar os sinais que demarcam – 'artificialmente' – os limites entre os territórios das diferentes identidades" (p. 88). É ao cruzar a fronteira de uma identidade docente marcada pelo *desvalor*, pelo desinteresse e por uma suposta inutilidade social que PART16 vislumbra outras identidades docentes com tipos de valor e de *glamour* que ela ainda não havia percebido e que agora ajuda a construir. Nesse caso, um dos fortes sinais que demarcam a fronteira da docência é, conforme compreendo essa questão, o status econômico da profissão que, de acordo com a lógica neoliberal, seria uma profissão de *baixo valor*, dado o montante dos salários pagos aos seus profissionais, nesse caso, os professores.

[54] ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. Teacher and Teaching: Theory and Practice, v. 9, n. 3, p. 213-238, 2003.

Para além do movimento metafórico, Silva (id. Ibid.) chama também a atenção para o movimento literal do deslocamento, da viagem, que, em sendo opcional ou obrigatória, ocasional ou constante, também serve de inspiração para teorizações acerca dos "processos que tendem a desestabilizar e subverter a tendência da identidade à fixação." A exemplo disso, PART22 conversa comigo a respeito de sua relação com a língua que ensina:

Quando você fala que você adora dar aula de inglês, que não consegue pensar em aula que não tenha o inglês envolvido, **que inglês é esse**?

Pergunta da Pesquisadora

Quando eu entrei aqui [na universidade] **meu sonho era falar inglês igual americano, me tornar americano**; e depois a gente aprende, aos poucos, que não é bem assim e isso vai caindo por terra. Quanto mais convivemos com **estrangeiros**, mais nos desprendemos do inglês ser americano. **Convivi com muitos europeus e parei de pensar no inglês como língua americana e passei a pensar no inglês como meio de comunicação** [...] como uma teia que você pode se comunicar com o mundo todo, independente aonde você queira chegar. Eu conheci americanos universitários que sabiam menos sobre inglês do que eu, então, **conclui que o nativo não era um ser perfeito**. Ele tem o seu lugar no mundo, porque ele pode validar algumas informações pra gente, como coloquei, que sãos boas pra você aprender e saber como usar a língua melhor ainda, mas também não sabê-las, caindo num lugar de consenso, funciona [...] a gente entra nessa teia e se comunica sem se preocupar tanto com detalhes e também **a língua se torna um pouco sua na questão que quando você começa a falar a língua, você a modifica e tem o direito de julgar o que acha pertinente ou não**.

Fonte: PART22 – Extrato 01 – Entrevista individual.

A percepção de PART22 com relação à sua identidade como usuário da LI diverge bastante daquela de muitos de seus colegas, ainda posicionados de forma submissa, muitas vezes, à ideologia do falante nativo, conforme dados apresentados no Capítulo 2 deste trabalho de pesquisa. As viagens constantes e o convívio intenso com *estrangeiros* parecem ter permitido a PART22 a percepção das diferentes posições identitárias ocupadas por diferentes usuários de LI mundo afora, inclusive aquela do falante nativo, desmistificando-o, ao que parece, como o suposto 'dono' da língua. Ao

mesmo tempo, PART22 parece imerso em um processo de transformação da própria identidade na medida em que se mostra transeunte daqueles entre-espaços fluidos aos quais se referiu Braidotti (2002), nesse caso, eu diria, de *nativo–não-nativo*. Conforme comenta Silva (2008, p. 88), "a viagem obriga quem viaja a sentir-se 'estrangeiro', posicionando-o, ainda que temporariamente, como o 'outro'. [...] Na viagem, podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias – e as inseguranças – da instabilidade e da precariedade da identidade." Tais delícias e inseguranças parecem ser percebidas por PART22 que, valendo-se, ao longo de suas narrativas, de termos como *língua franca* e *língua internacional*, parece compreender, de algum modo e em alguma medida, as formas como as ontologias são construídas para os usuários dessa língua, conforme apontado por Jordão (2014). O relato de PART22 revela suas percepções e descobertas acerca de sua identidade como usuário de LI:

> [...] percebi isso num discurso há algumas semanas que **antes eu me referia aos falantes de inglês como ôelesô agora me refiro como ônósô** [...] A mudança aconteceu no momento em que eu **alcancei um inglês bom o bastante para pertencer ao grupo falante de inglês** e ter destaque nesse grupo independente de onde eu venha. [...] Então, **não faz diferença mais o fato de ser brasileiro ou americano** [...]. E também essa questão de que a comunicação chega num ponto que você para de se preocupar de onde cada um está falando. **Chega a um ponto de compreensão que todo mundo está se comunicando bem, todo mundo se entende e é assim que funciona.**

Fonte: PART22 – Extrato 02 – Entrevista individual.

É visível a sensação de 'estrangeiridade' que perpassa os relatos de PART22, o que parece ter demandado dele um certo esforço no intuito de encontrar meios que pudessem contribuir para que ele pudesse resistir a uma identidade que lhe foi imposta – estrangeiro, falante não-nativo – e com a qual teve que lidar vida afora, procurando, simultaneamente, construir novas *opções identitárias* (EARLY; NORTON, 2012) capazes de lhe garantir espaço e voz nos contextos pelos quais circulasse. A narrativa de PART22 o faz parecer bem sucedido em sua empreitada de busca por novos modos de *ser* um usuário de LI, ainda que, em alguns momentos de seu relato haja uma forte tendência à ideia do *core*, conforme explicada por Pennycook (2007). Ao mesmo tempo, o foco na

comunicação – em contraposição ao foco em aspectos gramaticais ou fonológicos, por exemplo – soa como uma forma de liberdade, isto é, em considerando que o objetivo final das interações é, do seu ponto de vista, a comunicação, e que essa comunicação é possível por meio do uso de uma língua comum de contato supostamente capaz de promover o entendimento entre seus usuários, não haveria mais sentido pensar as identidades nacionais dos sujeitos nelas envolvidos. O que importa, como ele mesmo menciona, é a comunicação entre as pessoas e não de onde elas vêm ou, fundamentalmente, se são ou não 'falantes nativos' de inglês, o que o libertaria para ser simplesmente um usuário da língua, reposicionando-o, portanto, nas relações de poder previamente estabelecidas. O relato de PART22 parece, a priori, corroborar as visões de Early e Norton (ibid.) acerca da ampliação das perspectivas, mundos e identidades possíveis imaginadas pelos aprendizes, o que significa dizer que, em contextos como esses descritos por PART22, "as grandes narrativas ocidentais não [são] reificadas, mas desafiadas [...] estudantes marginalizados [têm] a possibilidade de encontrar suas próprias vozes e responder" (p. 198), deixando, portanto, nesse caso, a posição marginal e assumindo outras posições.

A ampliação das perspectivas, mundos e identidades de PART22 remete, dentre outras coisas, ao uso daquilo a que Canagarajah (2007, p. 237) chama de *estratégias de negociação* ao afirmar que

> [...] temos que desenvolver estratégias de negociação entre os nossos alunos. Temos que treiná-los para assumir a diferença na comunicação e orientá-los para os recursos sociolinguísticos e psicológicos que lhes permitirão negociar a diferença. Isso significa que temos de nos afastar de uma obsessão com a correção.

O autor se refere aqui à suposta existência de um *core* ou de um núcleo gramatical que somente poderia ter sido legitimado por meio das práticas de invenção descritas por Makoni e Pennyccok (2007) e Pennycook (2007). Por isso, o autor convida ao foco em estratégias de negociação e não em convenções ou regras gramaticais. Conforme explica, esta

> [...] mudança permitirá que nossos alunos estejam preparados para o engajamento em comunidades de prática e para que, de forma colaborativa, alcancem a comunicação por meio do uso de estratégias pragmáticas. Nosso objetivo pedagógico não é desenvolver o domínio de uma 'língua-alvo' (esse clichê no nosso campo), mas desenvolver um repertório de códigos entre os nossos alunos. Temos de desenvolver a sensibilidade para decodificar as diferenças nos dialetos à medida que os alunos se envolvem com uma gama de falantes e comunidades. O que ajudaria nesse empreendimento é o foco no desenvolvimento de uma percepção metalinguística. Para isso, temos de desviar a atenção do domínio das regras gramaticais, que é o foco tradicional das salas de aula de língua (CANAGARAJAH, 2007, p. 237-238).

Diante do relato de PART22 acerca de seu envolvimento com falantes de LI mundo afora, uma pergunta decorrente, contudo, se propôs a fim de compreender como, então, PART22 percebia a si próprio enquanto circulava por aqueles contextos de uso da língua, ao que ele respondeu:

> **Cidadão do mundo**, como a gente chama. [Me sinto] **ótimo** [...] adoro esse conceito. Não vejo barreiras culturais [...] eu começo a enxergar que **tudo é reversível**, porque não vejo o mundo simplesmente como países, mas como grupos de pessoas em diferentes países [...]. Da mesma forma também eu penso que, como me encaro cidadão do mundo e várias pessoas também são, **essa grande teia de comunicações é mais receptível, porque você quer conhecer pessoas, trocar experiências e não está tão preocupado em manter aquela questão de não se misturar por ser de 'tal e tal' lugar, porque no final essas são barreiras políticas.** [...] A gente vê que Inglaterra e Estados Unidos mantêm a língua oficial com a variação de britânico e americano, mas mantêm o conceito de inglês, que é uma questão de politicagem. Eu encaro o mundo como conectado não por países e sim por pessoas.

Fonte:PART22 – Extrato 03 – Entrevista individual.

Na medida em que relata a sua história como usuário de LI, PART22 revela uma visão, de certa forma ingênua, a meu ver, acerca daquilo em que pode resultar viver em um mundo globalizado, permeado pelo uso de uma língua comum de contato, o inglês – do qual embora faça um uso aparentemente independente daquele previamente estabelecido pela ideologia do falante nativo, não deixa de ser, na perspectiva pela qual o

enxerga, a língua internacional supostamente capaz de promover mudanças nas condições de vida das pessoas. Passa-lhe desapercebido, por exemplo, que essa língua comum não é acessível a todos e que, ainda que o fosse, não é neutra e, portanto, não é capaz de garantir uma comunicação ou entendimento entre as pessoas a ponto de assegurar a paz e a reversibilidade das suas condições de vida, subentendida na ideia de que "tudo é reversível". Passa-lhe desapercebido, ainda, que *ser cidadão do mundo* não é uma identidade que perpasse aos usuários de LI como um todo, uma vez que são portadores também de outras identidades capazes de privá-los de acesso a passaporte e vistos e submetê-los a proibições, limites e discriminações.

Contudo, compreendo que PART22, dado o seu engajamento como professor e como aprendiz de LI – o que perpassou as suas falas e escritos ao longo desta pesquisa – estivesse referindo-se nesse caso, ainda que ingenuamente, às relações ideais entre países e pessoas e às condições de vida dessas, resultantes de seu desejo. O fato de compreender que as identidades nacionais ("ser de 'tal e tal' lugar") resultam de questões políticas, reforçadas também pela manutenção do "conceito de inglês", faz crer que, embora provavelmente não tenha tido acesso às teorias que explicam a invenção das línguas e das identidades, conforme exposto anteriormente, PART22 parece percebê-las de algum modo. Tal percepção talvez se dê por meio de suas experiências, embora, por outro lado, não consiga perceber, concomitantemente, que a "politicagem" a que se refere resulta, em última análise, de uma geopolítica mundial, na qual ele também está envolvido de tal forma que lhe passa desapercebida a globalização como uma nova forma de colonização ou como ápice do processo de colonização, como se referiu Quijano (2000) a essa ideia. Ainda assim, me parece que PART22 tenha acessado outras *opções identitárias* como usuário de língua inglesa, uma vez que, conforme comentam Early e Norton (2012, p. 199), pessoas

> [...] que têm acesso a uma vasta gama de recursos terão acesso ao poder e aos privilégios, o que, por sua vez, influenciará a forma como entendem a sua relação com o mundo e as suas possibilidades para o futuro. Assim, a pergunta 'Quem sou eu?', Não pode ser entendida separadamente da pergunta: 'O que eu posso fazer?'

Em decorrência de seus entendimentos acerca do papel da LI no mundo, PART22 parece convencido, em seu fazer docente, da necessidade, por um lado, de ensinar essa língua de forma desvinculada da ideologia do falante nativo, mais visivelmente presente tanto em sua formação docente quanto nos materiais didáticos e experiências profissionais e pessoais a que tem acesso em seu cotidiano; por outro lado, passam-lhe despercebidos os efeitos reais que o inglês como língua internacional/franca exerce sobre as pessoas, passando-lhe despercebidos, concomitantemente, o caráter de cumplicidade dessa língua com a globalização e, como tal, sua natureza excludente, conforme apontado por Pennycook (2007). Assim, isso acaba por estabelecer, mais uma vez, relações de poder assimétricas, que poderão ser, em alguma medida, diferentes daquelas estabelecidas pela ideologia do falante nativo, mas, ainda assim, excludentes e, portanto, perversas.

"Quem eu sou?" e "O que eu posso fazer?" (EARLY; NORTON, 2012, p. 199) são perguntas que permeiam as trajetórias dos participantes desta pesquisa de forma contundente, conforme já ilustrado por meio dos relatos de PART16 e PART22. A estes acrescento também aqueles de PART21, cuja trajetória, em função da busca por respostas para essas perguntas, incluiu o interesse pela música e pelo jornalismo e excluiu/exclui/inclui o interesse pela docência como opção profissional. Tornando-se monitora da escola onde estudava, PART21 acabou, em dado momento de sua trajetória, dando aulas e gostando daquela prática. Assim, vivenciando diferentes experiências como docente de LI, PART21 construiu uma visão do que signifique, do seu ponto de vista, *ser professor de inglês*. Conforme explica:

> [...] eu **vejo o professor de inglês diferente das outras disciplinas**, me baseando em quando eu era aluna. As outras disciplinas não me permitiam sair do contexto que eu estava ali. Matemática, química, física sempre foram muito metódicas, sempre encarei assim e por isso nunca gostei; e inglês, não. **Eu percebo uma facilidade em entrar em temas conflituosos, de comportamento, culturais, sociais e fazer com que meus alunos percebam coisas que talvez numa aula de ciências, por exemplo, eles não fossem parar para pensar** pelo ritmo da aula, de um esquema dessas matérias ditas como principais na escola. Então **eu vejo o inglês como uma furadeira atravessando uma parede e encontrando coisas diferentes.**

Fonte:PART21 – Extrato 01 – Entrevista individual.

Mais inclinada, provavelmente, para a ideia do inglês como um *campo discursivo* – que pode atravessar vários aspectos da vida humana – conforme apontado por Pennycook (2007), PART21 se coloca como estando diante da possiblidade de outros entendimentos de mundo, de ação política e de transformação por meio do ensino dessa língua. Seu interesse maior, portanto, conforme relata, não é a docência propriamente dita – embora também se veja em dificuldades de abandoná-la em virtude do potencial transformador da docência – mas sim as "políticas de educação", segundo denominação sua.

> [...] **não me sinto realizada se a melhor banca de todas me analisar e disser que eu tenho um inglês sensacional, pronúncia ótima, proficiência** se eu não estiver aberta a uma análise muito mais plural; e acho que isso vem do fato de eu querer outras coisas que não seja só sala de aula. **Eu quero mexer com política**, sempre quis, só não sabia como encaixar isso. Letras? Política? [...]. Então, **eu não pretendo ficar na Letras por muito tempo**.

Fonte: PART21 – Extrato 02 – Entrevista individual.

As visões de PART21 resultam no entendimento de que seu fazer docente deva estar, conforme ela mesma esclarece, atrelado ao fazer político mais do que ao cuidado com uma suposta proficiência linguística. Isso, conforme explica, não lhe parece suficiente quando se pensa em docência, uma vez que essa profissão lhe garante outras possibilidades de ação, como aquelas vivenciadas em outros momentos de sua vida.

> **Eu militei**, pertenci a um partido político, mexi na associação de bairros, na minha escola. Minha mãe também é presidente de um conselho de UPA. Isso **é uma coisa que está enraizada em mim**, esse lance de movimentar, de fazer. Eu sou uma pessoa completamente insatisfeita na vida, **não consigo me contentar em estar numa profissão que me dá dinheiro e que eu não possa fazer mais nada por outras pessoas**. Um engenheiro vai construir prédios, as pessoas vão morar, mas não é esse o tipo de resultado que eu quero pras pessoas. **Ser professor me permite isso. Aí está a primeira dificuldade em sair disso.**

Fonte: PART21 – Extrato 03 – Entrevista individual.

Ao se referir ao seu desejo de trabalhar com "políticas de educação", PART21 afirma ter passado por processos de *transformação* promovidos pelo movimento, em um dado momento, que a levaram à compreensão de ensino-aprendizagem de língua como ensino-aprendizagem de conteúdo linguístico – gramatical e lexical, por exemplo – pressupondo o desenvolvimento de uma suposta proficiência; e em outro momento, à compreensão de língua como um meio de construção de sentidos, afetando diretamente os entendimentos das pessoas acerca do seu cotidiano e das suas identidades, suas visões de mundo, suas ações ou falta delas. Acerca da profissão, PART21 esclarece que a docência em LI lhe permite:

> [...] um impacto de **conscientização social e de quebrar barreiras que eu não poderia em outras profissões** [...]. Eu vivo situações que me deixam encabulada no dia a dia. **Por essa questão de alunos homossexuais na sala e como eu abordo isso?** Eu acho sensacional, eu gosto muito disso. [...] Essas coisas todas eu não conseguiria trabalhar em outra sala que tivesse uma aula muito pragmática. **Nas aulas de inglês dá pra mexer com isso** e eu acho que esses últimos tempos, esse tipo de coisa tem sido bastante frequente, estou sempre tendo que mexer em coisas que talvez me incomodem e aos meus alunos também. Como eu tenho trabalhado com isso? **E dentro da língua e sem sair daquilo, porque senão entramos em questões ideológicas; e cadê o inglês? Mas foi justamente o inglês que me permitiu isso** [...] **É esse tipo de coisa que eu acho sensacional, que ser professor me proporciona.**

Fonte: PART21 – Extrato 04 – Entrevista individual.

O posicionamento de PART21 me remete à ideia de identidade não como algo definido por meio da descrição, mas sim como algo construído por meio de "proposições performativas", conforme se refere Silva (2013, p. 93) a essa ideia. Segundo o autor, proposições que parecem apenas descrever um fato podem funcionar como performativas "na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o 'fato' que supostamente apenas deveria descrever" (id. Ibid.). Silva explica que ao supostamente apenas descrever um fato ou uma identidade, nesse caso, contribuímos para defini-la e reforçá-la, sendo a repetição incessante da descrição da identidade aquilo que fortalece a sua definição e o seu processo de produção. Somada à repetição como forma de definição

e produção de identidade está a possibilidade de aludir, mencionar ou citar uma identidade produzida em um contexto social mais amplo em outros contextos menores, como aquele da opinião pessoal sobre alguém, por exemplo. Citando Butler (1999)[55], Silva (ibid., p. 95) afirma, porém, que

> [...] a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida. A repetição pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes. É essa possibilidade [...] que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades.

Contestando as ideias pré-estabelecidas de que ser professor de inglês signifique trabalhar em prol do ensino de aspectos linguísticos apenas e não das possibilidades de construção de sentido e da percepção das ideologias que permeiam o ensino-aprendizagem de LI, por exemplo, PART21 está, conforme a enxergo, reivindicando outras formas de ser professora de inglês, formas essas que incluem a ideia de que *viver bem* (considerando as formas de *viver*, *ser* e *saber* silenciadas pelo eurocentrismo) é mais importante do que *viver melhor* (de acordo com as formas de viver promovidas pelo capitalismo, em que se incentiva o acúmulo de riqueza e de prestígio), conforme apontado por Mignolo (2008a). Desconstruindo a ideia de que seja necessário ocupar-se profissionalmente daquilo que traga acúmulo de riqueza – sem, no entanto, apagar a importância do dinheiro para o sustento da vida – e desconstruindo, simultaneamente, a ideia de que prestígio e riqueza sejam mais importantes do que o bem estar coletivo ou o *viver bem*, PART21 realiza, a meu ver, um pensamento de *de-link* (ibid.) ao afirmar que

[55] BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In*:* LOPES LOURO, G. (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-172, 1999.

> **Quando eu conseguir estar no lugar de quem elabora as leis, de quem cria as políticas públicas, de quem dialoga com isso, eu sairei da sala de aula, ou não, mas muito provavelmente.** Tem que ser nessa área, porque é essa área que tem que ser transformada, é **a educação**, primeiro, antes de qualquer outra coisa. **É isso que faz com que o contexto social de uma pessoa seja mudado, não é ganhar na loteria** [...] eu tentei fazer algumas ações no meu bairro que eu não consegui, mas **pelo menos fiz com que as pessoas pensassem sobre aquilo**. Eu, a minha mãe, as pessoas que se mobilizaram e **já é muita coisa**. [...] **Se eu não achasse que eu poderia realmente fazer alguma modificação, não seria professora**, seria pianista ou qualquer outra coisa, mas **não estou nessa área só por dinheiro**, porque se estivesse, seria uma frustração.

PART21 – Extrato 05 – Entrevista individual.

Da forma como a compreendo, PART21 parece pensar na docência como uma forma de "fazer para viver bem com os outros" (MIGNOLO, 2008a, s/p) e, dessa forma, se posiciona, a meu ver, como descrente ou *desaprendente* dos ensinamentos da história no que tange os processos educacionais, a docência e os docentes de LI, voltando-se, desse modo, ainda que inadvertidamente, para alguma forma de *desconexão* (*de-link*) da matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2010). Posicionando-se contrariamente, de certa forma, aos modos de viver promovidos pelo capitalismo, PART21 não parece interessada no acúmulo de riquezas ou em viver *melhor* que os outros. Engajada em algum tipo de processo que a leva a questionar e negar o caráter de naturalidade ou normalidade das coisas que a cercam, do mundo, da realidade, das verdades, das identidades, PART21, ainda que sem que o saiba, parece também engajada em processos de desobediência epistêmica, uma vez que questiona os modos como foi ensinada a perceber o mundo em que vive e as pessoas que nele habitam ou, como se refere Mignolo (2008b) a essa ideia, PART21 parece questionar a programação cerebral a ela – e a muitos outros de nós mundo afora – imposta pela razão imperial/colonial. Por outro lado, impossível não notar que, embora convicta de suas possibilidades de agência e disposta a adotá-las na área educacional, PART21 parece fortemente persuadida pela ideia de que as mudanças devem, necessariamente, obedecer a alguma ordem linear e a algum tipo de hierarquia e que essa forma de atuação pode ser muito benéfica para aqueles que precisam que as coisas sejam modificadas. Fazer *pelo* e *para* outro, portanto, parece uma necessidade que a guia em seus objetivos de ação por meio da área educacional.

Deparando-se com uma matéria de capa, publicada pela revista Carta Capital[56] em maio de 2013, trazida à aula pela professora-formadora, muitos dos licenciandos presentes à aula daquele dia mostraram-se resistentes à imagem do professor ali explanada. No caso, tratava-se de uma professora da educação básica pública que, conforme comenta a matéria, dá "uma aula de resistência", visto que "leciona em duas escolas, trabalha mais de 12 horas por dia e ganha pouco, mas mantem a fé na educação brasileira." As notas de campo tomadas naquela aula revelam que a professora-formadora questiona os licenciandos sobre suas visões acerca do que signifique *ser professor* e obtém as seguintes respostas:

> A professora-formadora pergunta: *O que se ouve sobre ser professor por aí? Imagens do professor:*
> Que sofre = sofredor. Que tem que salvar o mundo. Que tem muitas férias e trabalha pouco. Que ganha mal. Que reclama demais. Que tem que saber tudo (confundido com dicionário). Que só dá aula, mas não trabalha (são algumas das respostas dos licenciandos).
>
> A professora segue perguntando: *Essas imagens vêm de onde? São verdadeiras? Vêm de professores que não são bem sucedidos?*
> PART25 responde que ser professor tem também o lado positivo: relacionado à inteligência. PART28 afirma que as falas são clichês, que a gente está acostumado a repetir.
>
> [...] a professora prossegue perguntando: *A quem interessa o discurso que circula socialmente acerca do professor sofredor, mal remunerado, etc.? A quem interessam os discursos de desvalorização e de deboche? A quem interessam os discursos de valorização do professor?*
>
> PART21 responde que esse discurso é feito para manter o professor refém de sua própria condição. Isso interessa a quem tem interesses econômicos. PART28 se recusa a ver a profissão como profissão do sofrimento. Ela entende que há inúmeras coisas boas na profissão e que é preciso lutar politicamente para mudar o que ainda não está bom! [...]

Fonte: Notas de Campo da Pesquisadora – NCP04.

Ser professor, de acordo com os posicionamentos dos participantes acima apresentados, parece estar profundamente relacionado, também, ao reconhecimento social desse profissional. O reconhecimento do sujeito-professor se vincula, como explica

[56] Matéria intitulada *Um dia na vida de um professor: entenda por que faltam interessados na profissão*. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/revista/749>. Ultimo acesso em: Setembro/2016.

Kumaravadivelu (2012a), ao reconhecimento de suas identidades, crenças e valores, ou seja, à sua predisposição pessoal no que se refere a diferentes aspectos de sua vida profissional. Segundo o autor, tal predisposição é extremamente fundamental visto que

> [...] determina seu comportamento docente e, assim, modela os resultados da aprendizagem; contribui para a sua compreensão e percepções acerca daquilo que constitui aprendizagem desejada e o que constitui ensino desejado; o leva a ser ou um técnico passivo que meramente desempenha o papel de condutor, transmitindo conhecimento de uma fonte a outra ou a se tornar um intelectual transformativo que desempenha o papel de agente de mudanças, elevando a consciência social, cultural e política dos aprendizes [...] (id. Ibid., p. 55-56).

Questionada em sua entrevista individual acerca de suas respostas e posicionamentos quando dos questionamentos da professora-formadora, PART21 mostrou-se contrária ao que ela entende como uma concepção equivocada do que seja 'normal' ou 'natural' no que se refere à identidade profissional do professor. Conforme ela mesma explica,

> [...] não é isso o natural. **Isso é concebido como o normal, mas não é.** [...] minha posição é dizer que **não é natural**. O *Jornal Nacional* concebe que é natural. Todo mundo quem? **Pra quem serve que seja natural? Pra mim não serve.** Eu não estou contente, mas não estou contente e tenho a possibilidade de fazer algo. Não posso falar de uma professora que está há 30 anos na rede pública, cansada, saturada, que já vai se aposentar logo e está mais que satisfeita com isso. Infelizmente, pra ela agora não está 'rolando' mais, mas pra mim está. **Eu estou entrando agora e se for pra entrar nesse cenário achando que está tudo normal, não vou entrar.**

Fonte:PART21 – Extrato 06 – Entrevista individual.

PART21 parece adotar, por meio de seu posicionamento, uma *identidade* ***em*** *política*, conforme proposto por Mignolo (2008b), contrapondo-se àquilo que tem a aparência de 'natural', estabelecendo, desse modo, uma forma de pensar que desnaturaliza a identidade naturalizada e essencializada a partir da modernidade e do capitalismo. Ainda que posicionada, sobretudo, a partir de suas experiências e percepções de mundo, pensamentos e atitudes como os de PART21 apontam, a meu ver, para uma opção decolonial e para uma forma de desobediência epistêmica, conforme orientadas por

Mignolo (ibid.), uma vez que a aluna em questão não apenas nega a aparência de natural das identidades, como também opta por uma profissão economicamente desprestigiada e socialmente desvalorizada e se diz intencionada, ainda, a trabalhar para viver bem *com* os outros e não *melhor* do que eles.

Retomando as afirmações de Mignolo (ibid.) acerca do papel da educação para a formação da subjetividade e da organização da sociedade em termos econômicos e políticos, ocorrem-me alguns aspectos da vida e momentos da trajetória de PART21 que podem, a meu ver, ter contribuído, de alguma forma, para que ela adotasse os posicionamentos supracitados. Impossível não considerar, nesse sentido, a localização sócio-histórico-cultural de PART21 que, por meio de uma política de identidade historicamente estabelecida (MIGNOLO, 2008b; SILVA, 2013), é posicionada como mulher, negra, brasileira/latina, professora e usuária não-nativa de uma língua imperial (MIGNOLO, 2008b) que se pretende internacional/franca e que é cúmplice (PENNYCOOK, 2007) de um modelo econômico global voltado para a exploração do trabalho e para o consumismo como forma de autopreservação (BAUMAN, 2008). As posições identitárias impostas a PART21 – assim como a muitos outros mundo afora – a localizam como membro de diferentes grupos, todos eles histórica, social e culturalmente situados no âmbito da inferioridade e da subalternidade, uma vez que estão estabelecidos como aqueles fora daquilo que é considerado 'normal' ou 'natural', conforme apontado por Silva (ibid.). Em uma esfera local, há que se acrescentar às identidades alocadas a PART21 também um traço a que ela se refere como suas "raízes" e que, segundo o seu ponto de vista, influenciaram as suas transformações identitárias.

> [...] eu tento fazer uma análise do meu processo, **passei por muitas transformações**, mesmo dando aulas há 4 anos – e que **é muito pouco para poder falar que houve uma grande transformação, mas houve alguma**; **inclusive pelas minhas raízes**, porque **vim do interior** e é uma **realidade diferente** da dos meninos [seus colegas de curso], não de todos, mas da maioria. Eu já percebi que **alguns deles falavam de coisas que não eram palpáveis à minha realidade e isso me modificou** de alguma forma.

Fonte:PART21 – Extrato 07 – Entrevista individual.

Impossível não considerar, ainda, o envolvimento de PART21 com a militância político-partidária e a sua relação com movimentos sociais locais (em associações de bairro, como ela comenta no Extrato 03 acima), além do convívio diário com a mãe-funcionária-de-escola e com as histórias que essa traz do trabalho para casa. Impossível não considerar, finalmente, os deslocamentos geográficos de PART21, principalmente aquele do interior para a capital do estado onde vive, dando-lhe a oportunidade de rever as suas concepções de mundo e de reposicionar-se diante das situações vivenciadas a partir daquele deslocamento, como também ocorreu com seus colegas PART16 e PART22. Somados, os fatores aqui elencados podem ter contribuído fortemente, a meu ver, para que PART21 fosse socializada e, assim, educada, de forma a ampliar suas percepções acerca daquilo a que se denomina 'realidade', percebendo que as verdades são múltiplas e somente poderão ser compreendidas a partir dos contextos dos quais emanam. Dessa forma, PART21 parece ter construído entendimentos de mundo que a impulsionam a adotar a docência e/ou as "políticas de educação" como um meio de agir para provocar mudanças naqueles modos de *ser* e de *estar* no mundo que ela conheceu/conhece e que permearam/permeiam os seus próprios modos de *ser* e de *estar* e os seus processos de transformação. PART21 parece estar envolvida em alguma forma de *educação crítica*, ou seja, de oportunidades educacionais (escolares ou não, nesse caso) de ampliação do

> [...] conhecimento / percepção da realidade, entendendo que não há um conhecimento definitivo sobre esta; que a realidade não pode ser capturada pela linguagem; [revisão da] concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado; [...] a necessidade de se trabalhar a noção de autoria, na qual os significados são múltiplos, contestáveis, construídos cultural e socialmente, dentro de relações de poder (MONTE MÓR, 2010, p. 475).

Considerando que as maneiras como interpretamos o mundo e nossas experiências são "legitimados e valorizados de acordo com critérios social e historicamente construídos, que podem ser reproduzidos e aceitos coletivamente ou questionados e modificados" (JORDAO; FOGAÇA, 2012, p. 76), torna-se fundamental expandir nossas percepções acerca das nossas próprias formas de ver e de interpretar, de ser e de estar. Do mesmo modo, torna-se fundamental expandir nossas percepções acerca de como aprendemos as nossas formas de atribuir sentido ao mundo e as nossas experiências.

Tanto local quanto globalmente – considerando o fato de que a globalização aproxima povos e culturas diferentes – ampliar nossas formas de perceber e interpretar o mundo, as nossas posições e as nossas formas de agir torna-se fundamental, uma vez que a necessidade de conviver com o outro, de confrontar a *diferença*, gera desafios, dificuldades e estranhamentos. A essas dificuldades se referia PART21, a meu ver, mostrando estranhamento ao se deparar com a naturalização da condição docente e com as formas como esse caráter de 'normalidade' e 'naturalidade' constitui o senso comum no qual muitos baseiam suas visões de e posições no mundo. Por esse viés, em virtude das diferentes possibilidades de visão e compreensão de mundo favorecidas pelo contato com outras línguas, a sala de aula de LE – inclusive aquela de língua inglesa – configura-se como um espaço altamente favorável para o desenvolvimento dessas percepções, uma vez que tal sala de aula pode, conforme argumentam Jordão e Fogaça (2012), "elevar a percepção dos alunos acerca de seus papeis na transformação da sociedade, visto que ela se torna um espaço onde eles são capazes de desafiar suas próprias visões, de questionar de onde vêm diferentes perspectivas […] e para onde elas conduzem" (p. 76). Ao ter oportunidades de questionar seus próprios conceitos, valores e verdades e, dessa forma, expandir as suas visões, os indivíduos serão, segundo os autores, "capazes de ver a si mesmos como sujeitos críticos e capazes de agir no mundo" (id. Ibid.) para transformá-lo e para transformar-se.

As experiências dos participantes desta pesquisa como educandos e frequentadores – como aprendizes e/ou como professores – das salas de aula de inglês como língua estrangeira no contexto brasileiro, podem ter (ou não) contribuído, de alguma forma, para a expansão de suas visões de mundo e das consequências delas, o que, por sua vez, pode ter contribuído (ou não) para a ampliação de seus entendimentos sobre a docência e sobre o que signifique *ser professor* de *língua inglesa* em um Brasil cada vez mais almejante de garantias de sua participação na expansão global do capital.

Diante do exposto, faz-se importante ressaltar que, da perspectiva pela qual observo os relatos e posicionamentos dos participantes acima citados, tanto neste capítulo (Capítulo 3) quanto no anterior (Capítulo 2), compreendo, juntamente com Silva (2013), a instabilidade, a contradição, a incoerência, a fragmentação e a inconsistência da

identidade e o seu elo profundo com relações de poder, conforme explicadas por Quijano (2000), Mignolo (2008a; 2008b; 2010; 2016) e Foucault (2006). O sujeito, conforme afirmou Freire (1987; 2011a), é inconcluso, inacabado e a identidade, ao contrário de fixa, permanente ou definitiva, é fluida e mutável ou, como a definiu Braidotti (2002), é nômade, o que significa dizer que, *contínua e incessantemente*, *nos tornamos*... Faz-se indispensável, sobretudo, frisar mais uma vez, nesse caso, o fato de que a identidade, assim como a diferença, é socialmente produzida e que essa produção é permeada por relações de poder e por processos de diferenciação. Em outras palavras, isso significa que a produção da identidade e da diferença e, portanto, das relações entre as pessoas – o eu e o outro – acaba por constituir, conforme explica Silva (ibid.), um problema social na medida em que essas relações se mostram conflituosas, hostis e violentas em virtude da assimetria das relações de poder que as perpassam. Em última análise, isso significa dizer, conforme assevera o autor, que identidade e diferença não podem ser abordadas com medidas de conscientização, com posturas benevolentes, tolerantes ou respeitosas, senão como questões de política, uma vez que uma abordagem daquele tipo "simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença" (p. 98).

As relações conflituosas, hostis e violentas, cada vez mais visíveis no mundo contemporâneo globalizado em virtude das possibilidades de mobilidade e aproximação entre povos, seja física ou virtualmente, demandam dos indivíduos outras formas de perceber a si próprios e ao outro, de ler o mundo (FREIRE, 2006) em que vivem e de agir nele. Preparar aprendizes para lidar com os confrontos com as diferenças torna-se, assim, conforme argumenta Menezes de Souza (2011a), "um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico" (p. 128). Preocupado, portanto, em entender como preparar os aprendizes para tais confrontos, o autor propõe uma *redefinição de letramento crítico* que, para além da revelação das condições de produção do texto lido (como o significado foi produzido e em que contexto, qual o significado correto do texto, etc.), inclua uma dimensão histórica por meio da qual seja possível perceber as origens coletivas dos nossos significados e valores, isto é, "a genealogia ou origem histórica dos significados que produzimos, enquanto autores e leitores de textos" (p. 133).

A proposta supracitada baseia-se nas relações freireanas entre *palavra* e *mundo*, das quais se origina a ideia das relações entre linguagem e contexto, pois, conforme compreende o autor, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 2006, p. 11). Procurando explicar essas relações dinâmicas entre linguagem e contexto, Menezes de Souza (2011a) chama a atenção para maneiras *ingênuas* de ler o mundo – que podem se tornar maneiras rigorosas de fazer tal leitura – implicadas naquelas relações. O autor explica, nesse sentido, que a ingenuidade a que se refere Freire (2005)[57] advém de leituras baseadas no senso comum, "onde os significados são tomados como 'dados', 'naturais', incontestáveis e representam uma forma de saber elaborado a partir da 'experiência'" (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 129). Essa forma *ingênua* de saber se contrasta com uma forma mais *rigorosa* de saber que advém, nesse caso, de reflexão crítica. Daí surge a necessidade de se desenvolver a percepção crítica dos aprendizes acerca dessa relação palavra-mundo. O desenvolvimento dessa percepção crítica envolve, contudo, a realização de um trabalho pedagógico capaz de enfocar

> [...] aquilo que o aluno acha que é 'natural' fazer, levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E portanto levar o aluno, o aprendiz a reformular o seu saber ingênuo. Então, letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto, a verdade pode ser diferente (Id., 2011b, p. 293).

Uma formação docente voltada para o letramento crítico como acima proposto poderia ter contribuído para os entendimentos de PART22, por exemplo, acerca da sua posição auto-definida como *cidadão do mundo*, conforme mencionado anteriormente. Ingenuamente, PART22 posiciona-se de tal forma que, desconsiderando a história e as formas como os seus saberes e as suas percepções de mundo foram construídas, acaba baseando-se no senso comum e tomando por natural a concepção de *inglês como língua internacional* (ILI); desconsidera, nesse caso, aqueles que, diferentemente dele,

[57] FREIRE, P. Pedagogia da tolerância. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

permanecem excluídos de uma suposta cidadania global favorecida pelo conhecimento dessa língua e, ainda, como isso possa ter efeitos reais sobre as ontologias, as epistemologias e as vidas das pessoas. Passa-lhe desapercebido que a sua compreensão acerca da sua posição no mundo advém dos meios nos quais está inserido ou dos seus pertencimentos sócio-histórico-culturais que também o constituem, que não são, necessariamente, os mesmos aos quais pertencem ou são constituídos outros indivíduos.

É nesse sentido, eu compreendo, que Menezes de Souza (2011a) afirma que a tarefa do letramento crítico consiste em desenvolver a percepção e o entendimento do aprendiz acerca do seu mundo e da sua palavra e orienta que, para tanto, seja preciso "*aprender a escutar/ouvir*" (p. 131. Grifos no original.), uma vez que, conforme explica, "ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados – se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence" (id. Ibid.). Aprender a escutar/ouvir é, segundo o autor, fundamental para o desenvolvimento do processo de ler criticamente, leitura essa que envolve não apenas o texto e as palavras lidas, como também as próprias leituras. Isso significa dizer, em suas próprias palavras, que

> [...] ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a *se ouvir escutando*. Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas *ao mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos (ibid., p. 132. Grifos no original.).

Essa é a perspectiva, portanto, que leva o autor a propor uma redefinição de letramento crítico, de forma que esse conceito focalize a genealogia dos nossos significados e inclua, assim, tanto uma dimensão social quanto uma dimensão histórica, reconhecendo que resultamos de nossas histórias e que essas histórias são sociais e coletivas. A coletividade, conforme explica, é composta de diferentes conjuntos de comunidades (gênero, classe social, faixa etária, por exemplo) complexas e interconectadas, às quais pertencemos e pelas quais somos constituídos. Coletivamente, compartilhamos ou somos unidos por determinados conjuntos de comunidades, por meio

das quais compartilhamos também determinadas formas de ler/escrever o mundo/texto. A importância da genealogia, nesse caso, reside na sua capacidade de "explicar semelhanças e coincidências em leituras/escritas de um dado grupo de leitores" ao mesmo tempo em que também explica "as diferenças de leituras desse mesmo grupo quando a 'origem' das diferenças de leitura de determinados leitores está em seu pertencimento a coletividades sócio-históricas diferentes" (ibid., p. 134). A esse respeito, compreendo, por exemplo, as diferentes leituras dos participantes apresentados nos Capítulos 2 e 3 deste trabalho de pesquisa no que se refere aos seus posicionamentos como professores de LI, embora pertencentes às mesmas comunidades de professores e usuários não-nativos de inglês e de profissionais socialmente desvalorizados no que se refere ao contexto nacional. Pertencentes a outras e diferentes coletividades sócio-históricas, os participantes do primeiro grupo (Capítulo 2) parecem compreender que a posição de inferioridade socialmente atribuída ao professor – inclusive àquele de LI, por meio, por exemplo, da ideologia do falante nativo – seja inerente à profissão docente, enquanto alguns dos participantes do segundo grupo (Capítulo 3) não compreendem que essa posição seja 'real', mas tenha sido naturalizada – tornada algo 'normal'.

O letramento crítico redefinido de acordo com a proposta de Menezes de Souza (2011a) interessa, portanto, a este trabalho de pesquisa na medida em que visa a promoção de

> [...] uma percepção do papel da *história* e da *temporalidade* da linguagem e do conhecimento enfocando sua origem na história do conjunto de comunidades ao qual se pertence. O letramento crítico deve promover a percepção resultante de que essa *história*, longe de ter acabado, constitui e afeta a percepção do *presente* (p. 135. Grifos no original.).

Isso significa dizer que os entendimentos que temos do mundo, do eu e do outro são construídos coletiva, social e, inclusive, historicamente, considerando, ainda, as diferentes comunidades a que pertencemos e que, juntas, formam o coletivo ou a sociedade. Nesse sentido, faz-se fundamental esclarecer que, como leitores/escritores do mundo/texto, pertencentes aos contextos sócio-histórico-culturais que nos constituem, estamos também inseridos em conhecimentos já existentes, ou seja, em discursos e

epistemologias que, uma vez presentes nas comunidades a que pertencemos, igualmente nos constituem. É a partir deles que se dá a nossa produção de sentidos (*meaning making*) (MENEZES DE SOUZA, 2016). Assim, conforme explica o autor, nossas leituras de mundo/texto estão influenciadas por aquilo que sabemos, pelos conhecimentos existentes. Por isso, do seu ponto de vista, faz-se fundamental colocar em evidência os contextos de produção de sentidos, de forma que seja possível evidenciar, simultaneamente, a violência epistêmica ou o epistemicídio – como se referiram, respectivamente, Quijano (2000) e Sousa Santos (2010a) a essa ideia – ou seja, a imposição de uma forma de conhecimento como a única forma possível, tornando invisíveis outras formas de conhecimento e inviabilizando, portanto, outras formas de *saber*, de *ser* e de *estar* no mundo. Uma vez que as relações entre os indivíduos estão perpassadas por relações assimétricas de poder estabelecidas pela colonialidade, tais relações estão também inseridas em hierarquias ontológicas e epistemológicas impostas, em que a homogeneidade, a unicidade e o conhecimento único – que se torna canônico e universal em decorrência das relações assimétricas de poder – se impõem sobre a multiplicidade, a diferença e a heterogeneidade, que, conforme explica Menezes de Souza (2016), precede a homogeneidade, produzida pela colonialidade.

Diante disso, fortalece-se, a meu ver, a necessidade de adoção da douta ignorância, reconhecendo, como explica Sousa Santos (2010a) na epígrafe deste capítulo, a diversidade epistemológica do mundo, e adotando, para tanto, a prática do letramento crítico da forma como o propõe Menezes de Souza (2016; 2011a; 2011b). O autor toma a leitura de mundo/texto não apenas como um ler, mas como um

> [...] *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 296. Grifos no original.).

... de forma que possamos ampliar os limites e as possibilidades dos nossos saberes e, dessa forma, ampliar as nossas possibilidades de conhecimento da experiência humana e

de coexistência. Somente assim, eu acredito, poderemos realmente agir em prol daquilo a que nos convida Quijano (2000a), ao afirmar que “é hora de aprender a nos libertar do espelho eurocêntrico onde a nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É hora, finalmente, de deixarmos de ser o que não somos” (p. 574).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:
POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS *PARA* O BRASIL

> *Estas elites, assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares* [...]. *Tendem a travar o processo, de que decorre a emersão popular, com todas as suas consequências.* [...] *E grande parte do povo, emergente, mas desorganizado, ingênuo e despreparado* [...] *passava a joguete dos irracionalismos.E a classe média, sempre em busca de ascensão e privilégios, temendo naturalmente a sua proletarização, ingênua e emocionalizada, via na emersão popular, no mínimo, uma ameaça ao que lhe parecia sua paz. Daí sua posição reacionária diante da emersão popular. E quanto mais sentíamos que o processo brasileiro, no jogo cada vez mais aprofundado de suas contradições, marchava para posições irracionais e anunciava a instalação de seu novo recuo, mais parecia a nós imperiosa uma ampla ação educativa criticizadora.*
>
> (FREIRE, 2014, p. 114-116).

Um leitor mais distraído, deparando-se com a epígrafe acima apresentada, poderia vir a crer que o autor ali se referisse ao momento político vivenciado na história brasileira no momento de conclusão desta pesquisa. Contudo, embora claramente referindo-se a um momento político significativo também vivenciado no Brasil, o texto acima, escrito por Paulo Freire em 1967, remete ao seu tempo de exílio, imposto pelo golpe militar de 1964. O trecho e sua atualidade deixam claro, portanto, os movimentos circulares da História, evidenciados ao longo deste trabalho de pesquisa desde o seu início, uma vez que esse abordou a (des)valorização docente no cenário educacional brasileiro a partir de sua localização em um Brasil integrante de um mundo globalizado e da ideia de transitoriedade do paradigma da Modernidade para aquele da Pós-Modernidade, considerando, paralelamente, os movimentos do pós-colonialismo e do pós-estruturalismo.

Primeiramente, o Capítulo 1, procurando apresentar um panorama da educação brasileira desde a implantação do sistema educacional jesuíta em 1549, apresentou as

formas como se davam os entendimentos acerca da identidade docente no Brasil Colônia, considerando, de forma mais ampla, *a priori*, a docência em línguas estrangeiras e, apenas *a posteriori*, aquela mais específica em língua inglesa, dadas as próprias circunstâncias que envolviam a educação naquele tempo.

Compreendendo, por meio dos dados gerados nesta pesquisa, os impactos daqueles entendimentos sobre a docência e o docente, a sua formação e a sua atuação profissional ainda hoje, o Capítulo 2 procurou identificar e explicar as bases sobre as quais esses entendimentos foram construídos ao longo da História, explicitando, nesse caso, o papel fundamental do discurso na construção da realidade e, consequentemente, na invenção das tradições, da noção de linearidade e da consequente necessidade de progresso e desenvolvimento por meio da civilização. As aventuras coloniais europeias estavam, assim, justificadas e sua base – o poder colonial/a colonialidade – alicerçada na *ideia de raça* e no *controle do trabalho*, produziu – a partir de uma suposta superioridade branca, masculina, europeia e cristã – identidades e posições sociais inferiores, impondo-as sobre as formas locais de *saber* e de *ser*, que eram agora colonizadas a partir de visões eurocêntricas de mundo. Dava-se, assim, a invenção da História ocidental.

Partindo da noção de globalização como um novo poder global, alicerçado pelo sistema capitalista/neoliberal, apoiado pelo inglês como língua internacional e reforçado pelos discursos que inventaram a História, o Capítulo 3 procurou explicitar, de forma mais detalhada, a invenção das línguas – inclusive a língua inglesa e o inglês como língua internacional (ILI) – e a produção da identidade com base nas ideias de fixidez, permanência e normalidade, a partir das quais outras identidades passaram a ser compreendidas como diferentes e, portanto, fora da norma. A negação da fluidez e do caráter nômade da identidade acabou negando a muitos, inclusive ao professor brasileiro de inglês, outras possibilidades de tornar-se, nesse caso, professor daquela língua, em seus contextos de formação e/ou atuação profissional, o que o tem mantido preso a uma identidade profissional técnica e instrumentalizada e silenciado diante das implicações políticas de seu trabalho, corroborando, portanto, a sua desvalorização.

Uma formação docente crítica, capaz de fazer perceber ao professor a sua constituição sócio-histórica e os mecanismos de invenção da História podem contribuir para a sua liberdade de *ser*, *saber* e *fazer*. Conforme explica Francisco Weffort (2014), o

livro de Paulo Freire, escrito em 1967, deixa clara a sua percepção acerca das implicações políticas – de interesse do povo e não da elite – de seu trabalho como educador, ou seja, do papel da *educação como prática de liberdade*. Para tanto, contudo, faz-se imperativo perceber, não apenas nossos pertencimentos sócio-históricos, como também os movimentos circulares da História que acabam por os compor, movimentos esses ora mais próximos do presente, ora mais afastados dele, próximos do passado, circularmente, repetidamente.

Atentos a esse movimento, percebemos que, desde a integração do Brasil à chamada *civilização ocidental e cristã* em 1500 (SAVIANI, 2011) – a partir da qual se deu a invenção da cultura brasileira, do 'português brasileiro' como língua nacional e das formas de *saber*, de *ser* e de *estar* no mundo que hoje nos constituem – até o ano de 2016, o poder colonial (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2016; 2010; 2008a; 2008b) tem nos feito sentir a sua presença com força; tem nos feito vê-lo, ouvi-lo e quase tocá-lo, tamanha a sua sólida e aparentemente inabalável capacidade de se reinventar e de se impor sobre nós. Insistindo, como sempre, em sua soberania, a intenção agora – tanto quanto nos tempos vividos pelos povos indígenas dessas terras quanto naqueles relatados por Freire ao longo do regime – parece ser aquela mesma velha de sempre, embora não gasta ou esgotada, mas incansável, parece-me, de "acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes [...] manipulá-las de modo que sirvam aos interesses dominantes e não passem dos limites" (WEFFORT, 2014, p. 26). Mais uma vez, os limites estão, certamente, impostos de formas, talvez diferentes, mas, com certeza, uma vez mais, de maneira bastante contundente.

Considerando o nosso pertencimento aos contextos sócio-históricos que nos constituem, conforme alertou Menezes de Souza (2016; 2011a; 2011b), e os objetivos deste trabalho de pesquisa – relacionados às formas como os acontecimentos discursivos (FOUCAULT, 2006) constituem, fundamentam e impactam o (des)interesse pela docência, inclusive aquela em LI, no contexto da EB brasileira – impossível não fazer referência aqui às tentativas de imposição de limites por meio de propostas e medidas tocantes às políticas públicas de educação e de ajuste econômico apresentadas pelo governo brasileiro no período de realização deste trabalho e às formas como essas têm

sido interpretadas nacionalmente. A primeira dessas propostas, o Projeto de Lei do Senado, PLS 193/2016, de autoria do senador Magno Malta, propõe incluir, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), o Programa denominado 'Escola sem Partido'[58] (PEP). Intitulando-se "lei contra o abuso de ensinar"[59], o referido programa, popularmente conhecido como *Lei da Mordaça*, propõe a afixação de um cartaz nas escolas, em que se lê, dentre os supostos deveres do professor, que esse "não se *aproveitará* da audiência *cativa* dos alunos para *promover* os *seus próprios* interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias" (Grifos meus.). Afirmando que esses deveres já existem e fazem parte da Constituição Federal e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, o site do programa, ao explicar a proposta, afirma que a

> [...] doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores. (PEP, 2016).

A segunda proposta, a saber, a Medida Provisória MP 746/2016, de autoria da Presidência da República, também altera a LDB 9.394/1996 e a Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Conforme informações veiculadas no site do Senado Federal[60], a referida MP, também denominada *Lei da Reforma do Ensino Médio*, promove, dentre outras,

---

[58] Informação disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>. Acesso em: nov/2016.
[59] Informação disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org>. Acesso em: nov/2016.
[60] Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acesso em: nov/2016.

> [...] alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. *Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol* (Grifos meus) (SENADO, 2016).

A terceira medida, a Proposta de Emenda à Constituição, PEC 55/2016 (nomeada na Câmara dos Deputados enquanto ali tramitava como PEC 241), é de autoria da Presidência da República e foi aprovada em 13 de dezembro de 2016, na última de suas votações, pelo Senado Federal. Uma vez promulgada, a emenda passa a ter força de lei. Com sua entrada em vigor no início de 2017, a PEC 55 objetiva instituir o "Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União." [61] Em se tratando de uma proposta deveras complexa, faz-se importante explicar que, embora defendida pelos líderes do governo como uma medida necessária ao freio do crescimento dos gastos públicos e ao equilíbrio das contas públicas, a proposta tem recebido duras críticas tanto em nível nacional quanto internacional, principalmente pelo seu objetivo de fixar, por até 20 anos, um limite (um 'teto') para as despesas, a ser corrigido pelo índice da inflação, o que, para muitos, significa o *congelamento* dos valores destinados a essas despesas, inclusive no que se refere ao salário mínimo. Denominada, portanto, como *PEC do Teto dos Gastos Públicos* por parte do governo e da mídia e como *PEC do Fim do Mundo* por parte de uma bancada governamental contrária ao projeto, bem como por uma parcela da população, a proposta, ao longo de seu trâmite na Câmara de Deputados e no Senado Federal, recebeu inúmeras manifestações contrárias, inclusive da Organização das Nações Unidas (ONU),

[61] Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=127337>. Acesso em: nov/2016.

que, em nota[62] publicada pelo Relator Especial[63] para a Pobreza Extrema e os Direitos Humanos, Philip Alston, afirmou que os

> [...] planos do governo de congelar o gasto social no Brasil por 20 anos são inteiramente incompatíveis com as obrigações de direitos humanos do Brasil […]. O efeito principal e inevitável da proposta de emenda constitucional elaborada para forçar um congelamento orçamentário como demonstração de prudência fiscal será o prejuízo aos mais pobres nas próximas décadas […].

Apoiado também pela Relatora Especial sobre o Direito à Educação, Koumbou Boly Barry, Alston frisou, ainda, que se

> [...] adotada, essa emenda bloqueará gastos em níveis inadequados e rapidamente decrescentes na saúde, educação e segurança social, portanto, colocando toda uma geração futura em risco de receber uma proteção social muito abaixo dos níveis atuais. [...] Vai atingir com mais força os brasileiros mais pobres e mais vulneráveis, aumentando os níveis de desigualdade em uma sociedade já extremamente desigual e, definitivamente, assinala que para o Brasil os direitos sociais terão muito baixa prioridade nos próximos vinte anos.

A quarta e última das propostas aqui elencadas, a Proposta de Emenda à Constituição, PEC 287/2016, também nomeada *Proposta de Reforma da Previdência*, é de autoria do Poder Executivo e altera diversos artigos da Constituição Brasileira, a fim de dispor sobre a seguridade social[64]. Apresentada como necessária ao equilíbrio das finanças do país, a proposta aqui em questão fixa a idade mínima para a aposentadoria em 65 anos, tanto para homens quanto para mulheres, inclusive professores e professoras; eleva o tempo mínimo de contribuição de 15 para 25 anos; limita o valor da pensão por

---

[62] Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=21006&LangID=E>. Acesso em: nov/2016.

[63] "Os Relatores Especiais são parte do que é conhecido como Procedimentos Especiais do Conselho de Direitos Humanos. Procedimentos Especiais, o maior corpo de peritos independentes do sistema ONU para Direitos Humanos, é o nome dado aos mecanismos independentes para monitoramento do Conselho. Relatores especiais são especialistas em direitos humanos apontados pelo Conselho de Direitos Humanos para tratar de questões específicas de país ou temáticas em todo o mundo. Eles não são funcionários da ONU e são independentes de qualquer governo ou organização. Eles servem em capacidade individual e não recebem salário por seu trabalho." Informação disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/SP/Pages/Welcomepage.aspx>. Acesso em: nov/2016.

[64] Informação disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881>. Acesso em: dez/2016.

morte a(o) viúva(o) em 50% do valor do benefício recebido pelo contribuinte falecido, acrescido de 10% por filho do casal; e estabelece 49 anos de contribuição para o direito à aposentadoria integral[65], ajustáveis de acordo com o aumento da sobrevida da população brasileira.

Dentre os muitos que se posicionaram de forma contrária às propostas acima elencadas estão secundaristas e estudantes universitários que, seguidos posteriormente por docentes e funcionários de instituições de ensino Brasil afora, principalmente públicas, adotaram a greve e a ocupação (greve-ocupação) de escolas e universidades como forma de protesto, sugerindo que a educação brasileira, representada fisicamente por aqueles espaços, é de pertencimento público e assim deva permanecer, para todos – gratuita e de qualidade. O impacto daquelas propostas sobre a educação nacional, principalmente aquela pública, sobre a profissão docente e sobre o professor podem ser profundos. A imposição de um limite às despesas destinadas à educação, uma reforma educacional implementada à revelia de professores e alunos, o aumento da idade mínima para a aposentadoria e do tempo de contribuição também para professores e professoras são decisões que asseveram o status negativo da profissão docente, a cujos profissionais restavam, ainda, a idade mínima de aposentadoria e o tempo de contribuição diferenciado como uma espécie de 'bônus' de uma profissão já tão desprestigiada e desvalorizada socialmente. Que impactos essas medidas poderão causar nos próximos anos à profissão e à identidade docentes, à escola e ao aluno, aos processos de ensino-aprendizagem, à educação nacional como um todo, constituem, certamente, objetos para um sem número de pesquisas futuras.

As ocupações estenderam-se a aproximadamente mil e cem escolas e universidades[66] em todo o país até o início de novembro desse ano e, desde então, diversas foram e tem sido as denúncias de atos violentos, seja contra as emendas, seja

---

[65] Informação disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-12/reforma-da-previdencia-saiba-o-que-muda-com-novas-regras-propostas>; <http://g1.globo.com/economia/noticia/veja-as-mudancas-que-o-governo-propoe-com-a-reforma-da-previdencia.ghtml> & <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/TRABALHO-E-PREVIDENCIA/520784-REFORMA-DA-PREVIDENCIA-PREVE-IDADE-MINIMA,-PISO-E-TETO-PARA-TODOS-OS-TRABALHADORES.html>. Acesso em: dez/2016.

[66] Informação disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html> & <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/10/26/internas_polbraeco,554779/mais-de-mil-escolas-e-universidades-estao-ocupadas-no-brasil.shtml>. Acesso em: dez/2016.

contra ou a favor das ocupações ou, ainda, em repúdio ao quadro de corrupção que assola o país, cada vez mais visível e mais impressionante. A violência surge de diversas maneiras, apresentando-se, por exemplo, na forma de repressão da Polícia Militar – com agressões físicas, balas de borracha e bombas de gás lacrimogêneo – às manifestações de rua[67], ocorridas em diversas cidades brasileiras, inclusive em Brasília[68]; ou na forma de uso de "técnicas como privação de sono e restrição de alimentos, energia e gás de cozinha"[69] para a desocupação de escolas em virtude, por exemplo, de opiniões contrárias às ocupações ou de decisão judicial em favor da reintegração de posse das escolas ocupadas; ou, ainda, na forma de conflitos presenciais relacionados a manifestações coletivas em favor da desocupação das escolas, discussões entre alunos-ocupantes, professores, diretores, pais e alunos-não-ocupantes, e comentários ofensivos postados nas redes sociais ou em blogs e sites de informação[70]; ou, finalmente, na forma de vandalismo e depredação do patrimônio público[71].

Acerca dos confrontos e conflitos, ou seja, da violência, portanto, Silva (2008, p. 97) chama a atenção para "o encontro com o outro em uma sociedade atravessada pela diferença", na qual, conforme afirma, "o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade". E ainda que o outro seja ignorado e reprimido e, assim o sendo, a hostilidade e a violência tornam-se inevitáveis tanto quanto é inevitável o encontro com esse outro. O autor afirma que o

> [...] reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é que esse 'outro', em uma sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o *corpo diferente* (id. Ibid. Grifos meus.).

---

[67] Informação disponível em: <http://nucleopiratininga.org.br/rio-de-janeiro-rj-violencia-e-repressao-no-ato-contra-a-pec-241/>. Acesso em: dez/2016.

[68] Informação disponível em: <http://assufop.com.br/principal/assufop-participa-de-luta-contra-pec-55-em-brasilia-e-e-duramente-reprimido-pela-pm/>. Acesso em: dez/2016.

[69] Informação disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/11/juiz-autoriza-tecnica-de-privacao-de-sono-para-desocupar-escola-no-df.html>. Acesso em: dez/2016.

[70] Informação disponível em: <http://cesarweis.com/2016/10/15/estudantes-e-professores-se-rebelam-contra-as-invasoes-e-vandalismo-em-escolas-de-curitiba/> & <http://jornalggn.com.br/noticia/alunos-pedem-apoio-diante-de-amecas-de-desocupacao-de-escolas>. Acesso em: dez/2016.

[71] Informação disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/046149.shtml>. Acesso em: dez/2016.

Refletindo acerca da complexidade das experiências que vivenciamos no Brasil no momento em questão, em decorrência das reformas, emendas e propostas acima apresentadas e da nossa constituição histórica – o *corpo diferente* é, conforme o vislumbro, *o corpo* definido por Foucault (2011, p. 28), ou seja, aquele

> [...] mergulhado num campo político; as relações de poder tem alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação, sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.

O corpo, conforme acima definido, também se refere àqueles *corpos diferentes* elencados anteriormente por Silva (ibid.), que são também, a meu ver, os corpos cujas identidades foram produzidas por múltiplas relações sociais, que são também, segundo Giroux (1997), contraditórias. Referindo-se à obra de Freire no que diz respeito a essas questões, Giroux explica que, nessas relações, funcionam mecanismos de discriminação de gênero, raça e idade, por exemplo, em torno das quais também se dá, por consequência, a organização e a luta dos grupos sociais neles implicados. Assim sendo, *o outro* do *eu-corpo diferente*, nesse caso, é aquele cujos valores e verdades não coincidem com os valores e com as verdades do *eu*...

… é aquele que – olhando para o *eu* como *o outro* dele – não sabe ouvi-lo;

… é aquele que, profundamente habitado pelas consequências da violência epistêmica sofrida pelas comunidades às quais pertence e pelas quais é constituído, se refuta a enxergar as formas como o poder coloca tanto a ele próprio – como o *outro* do *eu* – quanto *o outro* – como *o outro* dele – em posições por vezes diferentes, por vezes semelhantes.

… é aquele que – ignorando e procurando reprimir *o outro* dele, ou seja, o *eu* – o incomoda, e com o qual entra em conflito, por fazer uma leitura de mundo/Brasil/texto diferente da sua.

Menezes de Souza (2011b) explica que a metáfora para a leitura é aquela do dissenso, uma vez que nossas leituras e nossas interpretações dependerão das nossas origens, dos nossos contextos, das nossas posições sócio-históricas. Assim, da mesma forma como se dá a produção dos nossos valores e das nossas verdades a partir das histórias e comunidades às quais pertencemos e pelas quais somos constituídos, se dá a produção dos valores e verdades do outro, a partir das histórias e comunidades às quais ele pertence e pelas quais também é constituído. Estamos, conforme alerta o autor (Id., 2011a, 138, grifos no original.), "*igualmente fundamentados*." Portanto, "haverá sempre um conflito de interpretações. Por que eu entendi assim e ele não?" (Id., 2011b, p. 297). Assim sendo,

... fará, certamente, sentido para alguns pensar o aluno como um ser submisso e dominado, privo de qualquer possibilidade de percepção crítica;

... fará sentido a esses mesmos alguns, eu imagino, que a escola não deva, portanto, "abusar" de seu direito de ensinar, submetendo esse aluno a ideias outras que não aquelas carregadas de uma suposta neutralidade;

... fará sentido para esses indivíduos, certamente, imaginar que normas estabelecidas – seja pela Constituição Federal, seja por convenções internacionais que definem o que sejam e para quem sirvam os direitos humanos – não devam ser questionadas ou problematizadas, uma vez que elas foram feitas *para o bem de todos* e, portanto, devam ser obedecidas;

... fará sentido, para essas pessoas, pensar que seria uma educação crítica – e não a colonialidade, a violência epistêmica ou uma política de identidade – a ameaçar uma suposta democracia e a motivar insatisfações e gerar conflitos, hostilidade e violência;

... fará sentido, sempre para esses mesmos alguns, eu imagino, que sejam criados mecanismos de manutenção do sistema econômico que os favorece, de forma que permaneçam inabaláveis os seus privilégios 'adquiridos';

... fará sentido, para esses indivíduos, dentro dessa lógica, fazer propostas, elaborar emendas, estabelecer normas, leis e regras que submetam *o nosso corpo – o outro* deles – ao trabalho e à produção incessantes, deixando-o, assim, privado de tempo ou espaço para que possa perceber-se instrumento, sem muitas chances de acesso a outras formas de *ser*, *saber* ou *estar* no mundo;

... fará sentido, finalmente, portanto, promover e tornar obrigatório na educação brasileira o ensino de língua inglesa apenas, visto que, sendo a língua franca do mundo globalizado, se fará necessário reverenciá-la, uma vez que sua promessa àquele que aprender a usá-la é de supostamente modificar suas condições de vida e proporcionar-lhe ascensão social.

Para outros – como, por exemplo, para muitos daqueles envolvidos com a educação pública brasileira de alguma forma – isso tudo fará outros sentidos...

... daí o embate, daí o confronto, daí a violência, ou seja, das diferentes posições sócio-históricas que ocupamos, das nossas diferentes leituras de mundo/Brasil/texto delas consequentes, das nossas dificuldades de *escutar o outro* e da nossa inexperiência em *se ouvir escutando o outro*, conforme propõe Menezes de Souza (2011a), da nossa reação desorganizada, da nossa ingenuidade e do nosso despreparo para agir politicamente, como frisa Freire ([1967] 2014). Daí a necessidade de preparar para o dissenso, "educar para a diferença, preparar para o conflito, se não, a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença, ela precisa ser eliminada" (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 297).

Assim como Freire (ibid.) entendia – olhando o Brasil e os acontecimentos do seu tempo – também entendo hoje – olhando o Brasil e os acontecimentos do nosso tempo – a necessidade crescente de uma educação crítica que nos permita, sobretudo, perceber os limites impostos segundo determinadas formas de ler o mundo, a partir das quais se manifesta o poder colonial e se dá, mais uma vez, a violência epistêmica explanada ao

longo deste trabalho de pesquisa. Tal violência se expressa, no nosso tempo, por meio do estabelecimento de regras, normas e leis, agora nomeadas de "propostas", "projetos", "emendas" e "medidas provisórias" que, à revelia daqueles a quem elas mais dizem respeito, são apresentadas e promulgadas como a única alternativa possível para solucionar os problemas que enfrentamos, com a desculpa da necessidade de se salvar a economia brasileira, mas cuja finalidade principal acaba sendo aquela de preservar as regalias e privilégios de uma classe dominante que, sentindo-se ameaçada, ataca, dessa vez, acrescentando ao seu já robusto arsenal, armas mais sutis e sofisticadas. A sofisticação com que se organiza o sistema capitalista/neoliberal globalizado e a sutileza com que a mídia silencia ou distorce as vozes que não vão ao encontro de seus interesses, também capitalistas e também globalizados e globalizantes, são exemplos concretos disso. É preciso educar nesse caso, conforme nos convida Menezes de Souza (2011b), para que não deixemos de perceber quem são aqueles que estabelecem as normas, quem são aqueles para quem as normas são estabelecidas, quais são os objetivos do estabelecimento dessas normas, a quem elas servem e a quem elas não servem e por quê.

Diante do exposto e retomando a discussão a que se propõe este trabalho de pesquisa – acerca da (des)valorização do docente e o crescente (des)interesse pela docência, inclusive aquela em LI, na EB brasileira, principalmente aquela pública – entendo que seja fundamental considerar, ainda, as observações de Rajagopalan (2003) acerca da *língua/linguagem*, com a qual, segundo sua perspectiva, todos os que dela se ocupam – o que inclui os linguistas e também os leigos, a comunidade acadêmica e também a sociedade – deveriam se engajar, dada a sua relevância social. Posicionando-se contrariamente à ideia de que "o fenômeno linguístico deve ser abordado sem se preocupar com seus eventuais desdobramentos políticos e ideológicos e nem tampouco levar em consideração as implicações deles decorrentes", Rajagopalan (2009, p. 19) esclarece sua visão acerca, mais especificamente, do *ensino de línguas estrangeiras* – o que inclui o ensino de língua inglesa e, consequentemente, a formação docente para esse fim – *como uma questão política*, uma vez que, até mesmo as decisões de cunho metodológico – como que métodos ou abordagens utilizar, que habilidades enfatizar, etc. – dependem, "em última instância, das decisões tomadas nas altas esferas do poder, a saber, as Secretarias de Educação ou o Ministério de Educação" (id. Ibid.). O foco do

ensino de línguas, segundo o autor, tem sofrido mudanças e começa a se deslocar "da ciência de língua (Linguística) para a política" (ibid., p. 20). Uma política linguística, conforme explica, compreende uma série de decisões que tem consequências sobre as vidas das pessoas – como, por exemplo, o status de uma determinada língua em um país ou que língua(s) deva(m) ali ser prioritariamente ensinada(s)-aprendida(s). No universo do ensino de LE, já não basta, conforme argumenta, estar atento apenas a aspectos puramente linguísticos; é preciso, nesse campo, atentar aos contextos políticos nos quais essa(s) língua(s) e seu ensino estão inseridos. A relação que o autor faz entre *língua/linguagem* e *política* é esclarecida ao afirmar que essa funciona

> [...] como algo mais que um simples espelho da mente humana. Longe de ser um simples *tertium quid* entre a mente humana, de um lado, e o mundo externo, do outro, a linguagem constitui-se em um importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta (Id., 2007, p. 16).

Baseado em suas convicções e considerando, mais especificamente, o ensino de *língua inglesa*, o autor entende que esse "já não pode mais ser visto como um empreendimento isento de conotações ideológicas ou políticas. Ora, o ensino de inglês é apenas o caso mais gritante nesse sentido, diante da constatação de que considerações ideológicas e políticas estão sempre presentes no ensino de qualquer língua, quer estrangeira, quer materna" (Id., 2009, p. 22). Da forma como compreendo as colocações do autor, entendo que ele faz alusão ao que foi exposto ao longo deste trabalho de pesquisa acerca do mito da língua inglesa, refletido, na atualidade, na concepção de *inglês como língua internacional* (ILI) – implicada nos campos discursivos que a definem (neoliberalismo, globalização e capital humano) e, assim sendo, destinada a fazer promessas, criar ilusões e, acima de tudo, funcionar como um mecanismo de exclusão social (PENNYCOOK, 2007). Se a ação política está implicada no trabalho com a linguagem / o ensino de língua, isso deve necessariamente envolver, da forma como

compreendo essa questão, uma educação crítica que permita perceber que é na linguagem, conforme menciona Rajagopalan (2007), que as injustiças sociais se manifestam e que as lutas contra elas são travadas.

Uma educação crítica, nesse caso proposta por meio do letramento crítico, conforme redefinido por Menezes de Souza (2016; 2011a; 2011b), tem sido amplamente sugerida no contexto educacional brasileiro para o ensino e a formação de professores de língua inglesa (ver, por exemplo, DUBOC, 2016; 2015; DUBOC; FERRAZ, 2011; JUCÁ, 2016; MACIEL, 2015; MATTOS, 2011; MATTOS; VALÉRIO, 2010; MONTE MÓR, 2013; 2011), porém, não como mais um modismo metodológico inventado pelo falante-nativo ou como uma ação salvacionista baseada na ideia de que seja preciso e possível emancipar o outro. Educar para a criticidade, eu compreendo, significa educar de forma que o educando tenha condições de perceber a sua própria constituição sócio-histórica e as implicações disso para as formas como ele vive e como faz viver o outro, percebendo, desse modo, que as suas visões, interpretações, escolhas e decisões têm implicações diretas sobre a vida do outro e que, portanto, ele é tão responsável pela vida do outro quanto o outro é pela sua. A partir daí, educar para a criticidade significa educar de modo que o educando tenha condições de, eticamente, tomar as suas próprias decisões acerca de como ele quer viver e, consequentemente, como ele quer fazer viver o outro. Conforme Menezes de Souza (2011b, p. 298) explica essa questão, "o educando deve perceber as consequências que suas interpretações e valores podem ter sobre o outro, que ele e o outro possuem interpretações e valores diferentes: essa é a dimensão ética". O desenvolvimento da dimensão ética, conforme a compreendo, somente será possível, a meu ver, por meio de uma educação entendida como espaço de acolhimento das diferenças, como espaço de formação para uma coexistência humana mais justa e, consequentemente, mais pacífica. Uma sociedade mais justa não é, portanto, do meu ponto de vista, um fim do letramento crítico, mas, sim, uma consequência de uma educação sobre ele pautada, que contribuirá para a expansão da capacidade crítica do educando e para a sua coexistência ética com o outro, tanto local, quanto globalmente, em um Brasil/mundo cada vez mais tomado pela lógica do capital e do lucro acima e em detrimento da vida humana.

Este trabalho foi realizado a partir de uma forte inquietação pessoal diante do crescente desinteresse pela docência, também visível no contexto de trabalho ao qual me vinculo e anunciada em nível nacional, por meio de artigos e pesquisas que divulgam índices alarmantes a esse respeito. Posicionando-me para além das razões superficialmente apontadas e, ademais, fortemente convicta da relevância social dessa profissão, realizei esta pesquisa no intuito de compreender o que, de fato, tem levado a docência ao desinteresse e ao abandono. Deparei-me, ao longo de minhas investigações, com a História e, mais do que com ela, com a sua invenção; deparei-me com culturas, nações, identidades e línguas inventadas; deparei-me com o discurso e com o poder que, perpassando a todos nós e às nossas relações, viabilizaram as invenções e serviram para que daquelas fossem também inventadas as nossas necessidades, as nossas posições sociais, a nossa 'utilidade' no agora, que também era aquela de então e, a partir dela, as nossas formas de estar no mundo; deparei-me com a invenção nefasta dos nossos saberes e aquela desumana daqueles que somos, quando, desapercebidamente, esqueceram-se de nos contar, ao longo da extensa narrativa que nos inventou, que não somos, nos tornamos.

A desvalorização da docência no Brasil não é, certamente, determinada pelas razões superficialmente apontadas em nível nacional – baixos salários, turmas numerosas, indisciplina, ausência de plano de carreira, etc. Essas, embora influentes, são apenas outras narrativas que, como de costume, repetidamente ensaiam nos inventar. Os participantes desta pesquisa nos mostram os sucessos e insucessos dessa repetição histórica, refletidos não apenas em suas escolhas sobre seu futuro profissional, mas, principalmente, nos corpos dos professores e alunos encontrados em seus caminhos, posicionados de forma a manter e corroborar a sua invenção. Habitados que estão / estamos pela versão superficial dessa História, fazemos nossas leituras de mundo e acreditamos, ingenuamente, na sua neutralidade, normalidade e fatalidade.

Assim sendo, ***formar professores de inglês <u>para</u> o Brasil*** significa, acima de tudo, educar para a percepção de nossa constituição sócio-histórica e discursiva – nunca foi tão fundamental formar professores de inglês neste país; significa, portanto, educar para a decolonização das nossas mentes, isto é, das nossas formas de *saber* e de *ser*; significa educar para o engajamento no pensamento decolonial, para a desobediência

epistêmica, para a desconexão da matriz colonial do poder[72], que, reinventando-se incessantemente, tem mantido sobre nós o seu controle, o seu domínio e a exploração dos nossos corpos; significa educar para decolonizar as nossas formas de conceber línguas, compreendendo-as como invenções e, a partir disso, desinventando-as e reinventando-as, de forma que possamos também (re)inventar as nossas próprias formas de ensinar inglês[73]; significa, portanto, educar para a liberdade, como o queria Freire ([1967] 2014), inclusive aquela de *tornar-se professor*...

No contexto brasileiro do presente, em que a educação e a liberdade humana de *ser*, de *saber* e de *estar* no mundo parecem se encontrar sob ameaça crescente, enquanto muitos se resignam diante do supostamente inevitável e se dizem descrentes de que outras formas de viver sejam possíveis, vimos (re)surgir, a partir da agência de secundaristas Brasil afora, algumas ações que merecem destaque. Entre elas, a ação reivindicadora dos direitos de *ser*, de *estar* e de *aprender*; a marcha combativa ao abuso preanunciado de milhões de vidas; o posicionamento veementemente contrário às imposições do mercado neoliberal, anunciado nas ocupações simbólicas da *vida* que aqueles jovens não querem ver usurpada de seus direitos a ela; o grito, alto e em uníssono, denunciante da violência imposta. Vislumbramos, naquelas ações, uma possibilidade de mudança, e muitos de nós – alguns, guardadores silenciosos da sua própria ousadia; outros, procurando-a em meio aos seus tesouros perdidos; outros, ainda, totalmente órfãos dela – olhamos uns para os outros e para aquilo com incredulidade, mas... re-esperançando-nos uma vez mais... *juntemo-nos*, dissemos... e assim fizemos...

Ao ousar, compreendemos que o Estado resiste, mas, ao mesmo tempo e ao longo dele, se vê também forçado a reconhecer e incorporar as identidades e *corpos diferentes* que se organizam em torno da luta pelo seu direito de coexistir. Ao ousar, compreendemos também que temos muito o que aprender, é verdade, sobre a nossa constituição sócio-histórica, *sobre ler o mundo e ler o mundo se lendo*[74], sobre *escutar o outro e se ouvir escutando o outro*[75], sobre a nossa responsabilidade pela vida do outro e a responsabilidade dele pela nossa, sobre os significados da ética e sobre como praticá-la,

[72] MIGNOLO, 2016, 2010, 2008a, 2008b.
[73] MAKONI; PENNYCOOK, 2007; PENNYCOOK, 2007.
[74] MENEZES DE SOUZA, 2016; 2011b.
[75] MENEZES DE SOUZA, 2011a.

sobre a necessidade premente de questionar o que venha, de fato, a ser cidadania e sobre o que significa agir a partir dela[76], sobre essa coisa de travar lutas, de reivindicar direitos, de conviver e de coexistir pacificamente. É na busca incessante desses aprendizados, na certeza de que seja possível fazer deles objetivos concretos do ato educativo e da vida coletiva, que penso seja possível intervir na História, de forma que possamos também desinventar e reinventar a nós mesmos... caso contrário, corremos o sério risco de mantermos reféns, a nós e ao outro, da versão superficial da História, que insiste que sejamos o que não somos. O exercício de nos desinventarmos para nos reinventarmos oferece-nos a possibilidade de ensaiar o "inédito viável" de Freire, ou seja, "aquilo que ainda não foi ensaiado e é inédito, mas que pode, pela ação articulada dos sujeitos históricos, vir a ser ridente realidade" (BOFF, [2004] 2014), p. 11). É a esperança...

[76] MONTE MÓR, 2013.

Referências Bibliográficas

ADICHIE, C. **The danger of a single story.** Cidade: Local, 2009. Palestra proferida no TED Talks. Disponível em <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br#t-26461>. Acesso em: out/2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V.. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ANDRÉ, M.; SIMOES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 301-309, 1999.

BAILEY, K. M. et al. The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation". In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Ed.). **Teacher learning in language teaching.** New York: Cambridge University Press, 1996. p. 11-29.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras.** 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1995.

_____. Understanding teachersô and studentsô language beliefs in experience: a Deweyan approach. 2000. 369f. Tese (Doutorado). The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 147-158.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

_____. Vida Para Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BITTAR, M; BITTAR M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education:** An Introduction to Theories and Mehtods. 4 ed. New York: Pearson Education Group, 2003.

BOFF, L. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 9-12.

BOLLER, S. Game-Based Learning: why does it work? Bottom-Line Performance Lessons, 2012. Disponível em: <http://www.bottomlineperformance.com/ gamebasedlearning/>. Acesso em: out/2015.

BORG, M. The apprenticeship of observation. **ELT Journal**, v. 58, n. 3, p. 274-276, 2004.

BRAIDOTTI, R. **Metamorphoses:** towards a materialistic theory of becoming. Cambridge: Polity press, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: mar/2016.

____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: nov/2014.

____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: abr/2016.

____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Parecer CNE/CP n. 28, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: mar/2014.

____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e

Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Parecer CNE/CES n. 492, 2001b. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: nov./2014.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF. Resolução CNE/CP n. 1, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.Acesso em: nov/2014.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF. Resolução CNE/CP n. 2, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.Acesso em: nov/2014.

_____. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: nov/2014.

_____. **Escassez de professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: out/2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar de Educação Básica 2007**. Brasilia , 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: set/2013.

_____. Ministério da Educação (MEC) **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático ï PNLD.** Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: set/2013.

_____. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático ï PNLD. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: set/2013.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: ago/2015.

_____. Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Mpv/mpv 746.htm>. Acesso em: out/2016.

_____. Proposta de Emenda à Constituição 241, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 2016b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=570D9C75EDE3C95E9CDABFBA81D8A1BA.proposicoesWeb1?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016>. Acesso em: out/2016.

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, n. 18 (1). University of Chicago, p. 1-21,1991a.

_____. Self-Making and World-Making. **Jorunal of Aesthetic Education**, vol. 25, n. 1, Special Issue, p. 67-78, 1991b.

_____. Acts of Meaning. Cambridge, MA: Harvard University press, 1990. In: FULLER, J. In Search of Knowledge about Narrative: An Annotated Bibiography. **The English Journal**, v. 83, n. 2, p. 62-64, 1994.

_____. Life as Narrative. **Social Research**, vol. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.

BUHRER, E. A. C. **Identidade e Hibridismo:** Discutindo a Condição de Aluno-Professor no Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. 2012. 204f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Curitiba, 2012.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, 2014.

CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999a.

____. Interrogating the "Native Speaker Fallacy": Non-Linguistic Roots, Non-Pedagogical Results. In: WILLIAMS, C. (Ed.). **Non-native educators in Enlgish language teaching.** Mahwah, N. J.: Eribaum Associated, 1999b. p. 77-92.

____. **A Geopolitics of Academic Writing**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2002.

____. Dilemmas in planning English/vernacular relations in post-colonial communities. **Journal of Sociolinguistics**, v. 9, n. 3, 2005a. p. 418-447.

____. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: ____. (Ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, 2005b. p. 3-24.

____. Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. **Language Assessment Quarterly**, v. 3, n.3, p. 229-242, 2006.

____. After Desinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.) **Disinventing and Reconstituting Languages.** USA: Multilingual Matters, 2007. p. 233-239.

____. TESOL as a Professional Community: A Half-Century of Pedagogy, Research, and Theory. **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 7-41, 2016.

CARVALHO, J. M. A visão de ciência e de metodologia de pesquisa em diferentes perspectivas e/ou "escolas" filosóficas. **Caderno de Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 32, p. 8-28, 2010.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-43.

CHAGAS, V. Didática especial de línguas modernas. In: TOLEDO PINTO, A. G. **Valnir Chagas.** Coleção Educadores. Ministério da Educação, Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês na escola?** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês nas escolas públicas. 2005. 145f. (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2005.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education.** 5 ed. Taylor & Francis e-Library, 2005.

CROOKES, G. **Values, Philosophies and Beliefs in TESOL:** making a statement. Cambridge: CUP, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa:** teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular:** Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

____. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico:** novos sentidos para sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 57-80.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. . Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, p. 19-32, 2011.

DUFF, P. A. **Case Study Research in Applied Linguistics**. New York: Taylor & Francis Group, 2008.

DURHAM, E. R. O ensino superior no Brasil: público e privado. Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo. **Documento de Trabalho 3**, 2003.

EARLY, M.; NORTON, B. Language learner stories and imagined identities. **Narrative Inquiry,** v. 22, n. 1, p. 194-200, 2012.

FELICIO, H. M. S. Dimensões do estágio no currículo de formação inicial de professores. **Pensam. Real**, ano ix, n.18, p. 91-102, 2006.

FERNANDEZ, C. M. B; SILVEIRA, D. N. Formação inicial de professores: desafios do estagio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as Primeiras Orientações da Pesquisa Linguística Universitária. **Línguas e Letras,** Cidade, v. 7, n. 12, p. 11-25, 2006.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.

FOUCAULT, M. Estruturalismo e Pós-estruturalismo. Coleção Ditos e Escritos – v. XVI, 1983. Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-estruturalismo-e-pc3b3s-estruturalismo.pdf>. Acesso: Jul/2015.

_____. Vigiar e punir. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

_____.Microfísica do Poder. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2004.

_____. Estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos e Escritos – vol. IV).

_____. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1986.

FULLER, J. In Search of Knowledge about Narrative: An Annotated Bibiography. **The English Journal**, v. 83, n. 2, 1994. p. 62-64.

GASPARINI, E. N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental - uma analise discursiva. **Polifonia**, n. 10, 2005. p. 159-175.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, 2010. p. 1355-1379.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. (Coord.) **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasilia: UNESCO, 2009.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2009a.

_____. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri: Manole. 2009b.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia critica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, 1995. p. 20-29.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: RICHARDS, J.; BURNS, A. (Eds.). **The Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 30-39.

IFA, S. Estágio supervisionado de língua inglesa: experiências significativas para a construção de conhecimento sobre pratica docente. **Estudos Linguísticos e Literários**, Cidade, n.50, p.110-119, 2014.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

JORDÃO, C. M. A Língua Inglesa como "Commodity": Direito ou Obrigação de Todos? In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8, 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra.

_____. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.). Tendências contemporâneas no ensino de línguas. União da Vitória: Kaigangue, 2006.

_____. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop:** Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, FFLCH – USP, p. 21-46, 2007.

_____. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the English language classroom. **D.E.L.T.A.**, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012.

JUCÁ, L. **Ensino Comunicativo de Língua Inglesa:** um modelo de análise de atividades comunicativas. 1998. 152 f. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 1998.

_____. Ensinando Inglês na Escola Regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 99-120.

KACHRU, B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: R. Quirk and H. Widdowson (Org.). **English in the World:** Teaching and Learning the Language and Literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

_____. World Englishes: approaches, issues and resources. Laguage Teaching: **The international abstracting journal for language teachers and pplied linguistics**, v. 25, c. 1, p. 1-14, 1992.

KRAMSCH, C. Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. **The Modern Language Journal**, v. 98, n. 1, p. 296-311, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. **_____. Cultural Globalization and Language Education**. New Haven and London: Yale University Press, 2008.

_____. Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. New York and London: Routledge, 2012a.

_____. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; McKAY, S. (Eds.). **Teaching English as an International Language:** Principles and Practices. New York: Routledge, 2012b. p. 9-27.

_____. The Decolonial Option in Language Teaching: can the subaltern act? **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 01, 2014.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies:** changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: OUP, 2000.

LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LIMA, K. R. S. Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo. In: 29ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu.

LIMA, N. D. S.; PESSOA, R. R. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, n.1, p.249-269, 2010.

LORENZO, G.; ITTELSON, J. An overview of e-portfolios. In: OBLINGER, D. (Ed.). **Educause learning initiative:** advancing learning through IT innovation. ELI Paper 1, July, 2005. Disponível em: <www.net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf>. Acesso em: fev/2012.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LYOTARD, J. **O Pós-Moderno** (trad. Ricardo Corrêa Barbosa). Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1988.

MACIEL, R. F. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R, F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 101-114.

MAIA, S. F.; MENDES, B. M. M . Formação do professor de Inglês no Brasil: aspectos históricos, ensino básico e superior. In: EPE - ENCONTRO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2009, Teresina. **Anais...**, Teresina, 2009.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: _____. (Ed.) **Disinventing and Reconstituting Languages.** USA: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, 0. 109-131, 2009.

MARCONDES, D. A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 17-31.

MARTIN, I.; MORGAN, B. Preparing teachers for "unequal Englishes": the D-T EIL experience in Cuba. In: TUPAS, R. (Ed.). **Unequal Englishes**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

MASON, J. **Qualitative Researching**. 2. ed. London: SAGE Publications, 2002.

MATTOS, A. M. A. A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua. **Revista de Estudos Linguisticos**. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 51-71, 2000.

_____. Listening to EFL teachers' stories of hope and expectation: Canadian research inspiring Brazilian teachers. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS CANADENSES, 9, 2007, Salvador. **Anaisé** Brasil-Canadá: conexões, saberes e desenvolvimentos, Salvador: Edufba/ABECAN, 2008a.

_____. Narrativas de esperança: atos de fala de emoção. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO, 3, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** emoções, ethos e argumentação. Belo Horizonte: UFMG, 2008b.

_____. A tail of hope: pre-service teachers' stories of expectation towards the profession. In: MATTOS, A. M. A. (Org.). **Narratives on teaching and teacher education:** an international perspective. New York: Palgrave MacMillan, 2009a. p. 203-215.

_____. "Great Expectations": understanding hope through EFL teachers' narratives. In: GOLÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (Orgs.). **New challenges in language and literature.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009b. p. 41-51.

____. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública:** novos letramentos, globalização e cidadania. 2011. 248f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Departamento de Línguas Modernas, São Paulo, 2011.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguistica Aplicada**, v. 10, p. 135-158, 2010.

McNAMARA, C.. General guidelines for conducting interviews. 2009. Retrieved January 11, 2010, from <http://managementhelp.org/evaluatn/intrview.htm>. In: TURNER, D. W., III. Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. **The Qualitative Report**, *15*(3), p. 754-760, 2010.

MELLO, G. N. Formacão inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para um redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R.F & Araújo, V.A.. (Org.). **Formação de Professores de Línguas:** ampliando perspectivas. Jundiai: Paço Editorial, 2011a. p. 128-140.

____. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs). **Formação desformatada:** práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011b. p. 279-303.

____. **Strange Encounters:** the multi-and the epistemic. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. Palestra proferida no 5th International Conference on Multicultural Discourses, em São Paulo, em 01/12/2016.

MIGNOLO, W. Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

____. De-Linking Epistemology from Capital and Pluri-Versality. *Reartikulacija*. Entrevista concedida a Marina Gržinić. Revista ou jornal, Lubjama, Eslovenia, n. 4, 2008a.

_____. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política**. Caderno de Letras da UFF**. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008b.

_____. **Desobediencia Epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

_____. Coloniality, the darker side of Modernity. Disponível em: <http://www.macba.cat/PDFs/walter_mignolo_modernologies_eng.pdf>. Acesso em ago/2016.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the New Literacies Studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al (Orgs.). **New challenges in language and literature.** Belo Horizonte: FALE, 2009. p. 177-189.

_____. Multimodalidades e Comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 469-476, 2010.

_____. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas:** ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 307-318.

_____. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Orgs.) **New Literacies, New Agencies?** New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2013. p. 128-146.

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátilo:** Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM, v. 5, n.1, p. 14-22, 2012.

NAVES, R. R.; VIGNA, D. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 33-38, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; SOUZA, P. Formação de professores em LA: poderá Sísifo ser feliz? In: ASSIS-PETERSON, A. A.; BARROS, S. (Orgs.). **Formação crítica de professores de línguas:** desejos e possibilidades. São Paulo: Pedro e João, 2010.p.71-84.

OLIVEIRA, C. L.. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008.

OLIVEIRA, E. P. **A relevância de se aprender/ensinar a língua inglesa na escola pública:** o discurso de pais e alunos. 2007. 128f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa:** uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999. 194f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Letras, Campinas, 1999.

PAIVA, V. L. M. 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.

____. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

____. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, n. 9, p. 63-78, 2006.

____. 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.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. London: Routledge, 1998.

____. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical pedagogies and language learning** .New York: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.

____. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, S.;

PENNYCOOK, A. (Ed.) **Disinventing and Reconstituting Languages**. USA: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

QUIJANO, A. **Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America**. Nepantla: Views from South, vol. 1, n. 3, Duke University Press, 2000.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editora. 2003.

_____. Por uma linguística crítica. **Línguas e Letras**, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.

_____. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K; SCHEYERL, D (Orgs.). **Espaços linguísticos:** resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 15-24.

RICHARDS, J. C. & RODGERS.Approaches and Methods in Language Teaching. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIBEIRO JR. J. **O que é positivismo**. Editora Brasiliense, 1984.

RODRIGUES, R. S. V. Saussure e a definição de língua como objeto de estudos. **ReVEL.** Edição especial n. 2, 2008.

SAID, E. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 1993.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia:** teorias da educação, cultura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMITZ, J. R. Looking under Kachru's (1982, 1985) three circles model of World Englishes: the hidden reality and current challenges. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 373-411, 2014.

SILVA, T. T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença.** Petropolis: Vozes, 2008. p. 73-102.

_____. Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUSA SANTOS, B. A Non-Occidentalist West?: Learned ignorance and Ecology of Knowledge. **Theory, Culture & Society**, p. 103-125, 2009.

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

_____. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SOUSA SANTOS, B; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, p. 519-562. 2010b.

SOUZA, A. S. S. Hope in the EFL classroom: empowering teachers and students. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS CANADENSES, 10, 2009, Goiânia. **Caderno de Resumos**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009. p. 104-y.

_____. Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2011.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação,** n. 14, p. 61-88, 2000.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 426-443, 2007.

TOLEDO PINTO, A. G. **Valnir Chagas.** Coleção Educadores. Ministério da Educação, Fundação Joaquim Nabuco. Cidade: Editora Massangana, 2010.

TURNER, D. W., III. Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. 2010. **The Qualitative Report**, *15*(3), p. 754-760.

UNESCO: AUR, B. A. Integração entre o ensino médio e a educação profissional. In: REGATTIERI, M. e CASTRO, J.M. (Orgs.) **Ensino médio e educação profissional:** desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009. In: BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

UPHOFF, D. "A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil". In: BOLOGNINI, C. Z. **A língua inglesa na escola.** Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 9-15.

VALSECHI, M. C; KLEIMAN, A. B.; O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído,** v.8, n.15, p. 13-32, 2014.

VIEIRA, A. M. D. P; GOMIDE, A.G.V. História da Formação de Professores no Brasil: o primado das influências externas. In: EDUCERE, nº, 2008, **Anais...** 2008. p. 3835-3848.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010.

WEFFORT, F. C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. Prefácio. In: FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 7-39.

XAVIER, M. S. E-Portfólios: Desenvolvendo a Identidade Profissional nos Estágios Supervisionados de Língua Inglesa. In: IV CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES de LÍNGUAS, 4, 2013, Brasília, **Anais...** Brasília: editora ou local do evento,2013. p.x-y.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a 'reflexão' como conceito estruturante na formação docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: (provisório) *O Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa: em busca de (re)posicionamento social e profissional*
Pesquisadora: Leina Cláudia Viana Jucá
Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Monte Mór
Programa: Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês
Departamento de Letras Modernas (DLM)
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)
Universidade de São Paulo (USP)

Prezado(a) participante:

Você está convidado(a) a participar da pesquisa *O Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa: em busca de (re)posicionamento social e profissional.*

1. Natureza da pesquisa: Esta pesquisa tem por objetivo evidenciar fatores que possam ter influenciado, historicamente, o posicionamento profissional, político e social do professor brasileiro – colonialismo, globalização, neoliberalismo -, discutindo as eventuais influências desse posicionamento tanto para a atual condição docente do professor de língua inglesa (LI) no Brasil contemporâneo, quanto para o esvaziamento dos cursos de licenciatura na área. A pesquisa visa, ainda, discutir o papel do ensino da LI no mundo globalizado e o papel da formação inicial de professores brasileiros de LI nesse e para esse contexto. Finalmente, é objetivo, dessa pesquisa, investigar a formação inicial crítica de professores de LI como meio de formação de professores de LI profissionais, capazes não apenas de compreender sua atual posição social e política e suas razões de ser, como também de agir para transformar essa posição e, consequentemente, para transformar o mundo e contribuir, dessa forma, para a diminuição de injustiças socialmente construídas.

2. Participantes da pesquisa: a população alvo da pesquisa são professores de língua inglesa em período de formação inicial, preferencialmente aqueles em fase de estágio docente, visto sua relação com a escola regular de educação básica e com os contextos e agentes nela envolvidos.

3. Envolvimento na pesquisa: sua participação na pesquisa ocorrerá por meio de sua participação oral (na forma de discussões e seminários em aulas e de sessões de retrospecção –material gravado em áudio) e escrita (na forma de narrativas de aprendizagem, filosofia de ensino, portfólios impressos ou virtuais, etc. – material entregue à professora) nas aulas das disciplinas referentes aos seus estágios docência do curso de Licenciatura em Língua Inglesa. Sua colaboração para o desenvolvimento desta

pesquisa é totalmente voluntária. Você pode escolher não autorizar a utilização das gravações de sua participação oral nas aulas e seminários, bem como se negar a participar de sessões de retrospecção e a viabilizar o acesso ao seu material escrito, além de poder, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa. Seu anonimato será garantindo e as informações que fornecer não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa. Você terá em mãos uma cópia deste termo e poderá tirar dúvidas quando necessário por meio de contato com a pesquisadora responsável mediante e-mail leinajuca@hotmail.com ou pelo celular (31) 9198-9007.

4. Sobre os instrumentos de coleta de dados: sua participação oral nas aulas e seminários e as sessões de retrospecção serão gravadas em áudio pela pesquisadora. As observações das aulas serão registradas, pela pesquisadora, em notas de campo e as gravações serão usadas apenas como registro e material de apoio para a pesquisa. Alguns trechos das gravações poderão ser transcritos e utilizados como dados de pesquisa, mantendo sempre, como informado no item 3 acima, o anonimato dos participantes. Da mesma forma, poderão ser usados, como dado de pesquisa, trechos do material escrito produzido pelos participantes.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os possíveis desconfortos gerados durante a pesquisa dizem respeito à adequação do seu tempo para participar das aulas e discussões, realizar as tarefas escritas referentes à disciplina e realizar as sessões de retrospecção. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento dos mesmos e seu anonimato será garantido, como descrito no item 3.

7. Benefícios: Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação de professores, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o aprofundamento de discussões acerca do posicionamento profissional, político e social do professor brasileiro de língua inglesa (LI) e sua relação com a atual condição docente desse professor e com o esvaziamento dos cursos de licenciatura na área. Além disso, espera-se contribuir para discussões acerca de princípios que possam nortear a formação inicial de professores de língua inglesa no Brasil, tomando o letramento crítico como proposta.

8. Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração por sua participação.

9. CEP: A presente pesquisa segue as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Ouro Preto, que pode ser contatado/consultado por meio do telefone (31) 35591358, fax (31) 35591370; e através da página < http://www.comitedeetica.ufop.br>.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem.

CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

_____
Nome do Participante da Pesquisa

_____
Assinatura do Participante da Pesquisa

_____
Pesquisadora Leina Cláudia Viana Jucá

_____
Orientadora Profa. Dra. Walkyria Monte Mór

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFOP)
Campus Universitário – Morro do Cruzeiro
35400-000- Ouro Preto- MG- Brasil
Fone: (31) 3559-1368

ANEXOS

Anexo 1: Cronograma da disciplina

Horário das Aulas: Terças e Quintas _ das 7.50 às 11.30

A professora tem o direito de alterar esta proposta e trabalho, logo, alterações poderão ser feitas a qualquer momento e serão comunicadas em sala de aula e/ou Moodle.

*** Não serão aceitos trabalhos atrasados ***

EMENTA:

Observação participante, planejamento e prática da docência no ensino da língua estrangeira no ensino fundamental e médio.

OBJETIVOS:

Nas disciplina APPE I e II os estudantes realizarão estágio supervisionado sob a orientação da profa da Faculdade de Educação e da professora da escola do estágio (professor supervisor). Para tanto, serão ministradas aulas teóricas e presenciais que permitirão aos alunos a planejarem seu estágio e analisarem documentos e práticas advindas do campo de estágio. Logo, são objetivos do curso:

- Refletir sobre as práticas de ensino de inglês na Educação Básica.
- Analisar os eventos da sala de aula de inglês a partir de teorias específicas da área de educação e linguística aplicada.
- Analisar artefatos e documentos que circulam na escola, a partir de uma perspectiva crítica e reflexões teoricamente embasadas.
- Desenvolver habilidades e competências indispensáveis ao trabalho do professor.
- Compreender princípios da auto-formação contunuada de professores.

O sucesso nesta disciplina depende da familiaridade com os conteúdos que serão explorados, o que significa a **leitura dos textos de cada aula**. Ainda que alguns textos sejam discutidos sob a coordenação de outros estudantes, é essencial que você leia **todos**

os textos constantes neste programa **antes** da aula. Você **deve** trazer uma cópia dos materiais impressos para a sala de aula.

Cronograma Geral (Consulte sempre as atualizações no Moodle) Detalhes das aulas também estarão no Moodle.

06 Semana Ser Professor: palestra para licenciandos no auditório	08 Semana Ser Professor: palestra para licenciandos no auditório I
13 Tarefa: Leitura de textos sobre formação de professores e ensino crítico de inglês. Zeichner, 2008 e Hawkins & Norton, 2009 Produção de texto *Início da Leitura do Livro: Inglês em Escolas Públicas Não Funciona? – Diógenes Cândido de Lima (2011)	**15 Feriado Municipal: Assunção de Nossa Senhora** *Continuação da leitura de LIMA (2011)
20 *Continuação da leitura de LIMA (2011) Discussão de textos Ensino de Inglês, formação de professores e justiça social	22 *Continuação da leitura de LIMA (2011) Materiais para ensino de Inglês **Tarefa:**Elaboração de textos **Estágio I**: Filosofia de Ensino + Narrativa de Aprendizagem (Ver instruções no MOODLE) **Estágio II**: Narrativa de Aprendizagem + Reflexões sobre a experiência de estágio em 2013/1 (Ver instruções no Moodle) *Continuação da leitura de LIMA (2011) **OBS. A postagem será aceita até dia 24 23.00**
27 Ensino de Inglês, formação de professores e justiça social	29 Condição Docente: Foco no Professor de Inglês A Escolha pela profissão professor + Quem forma quem? A Escola como espaço formador *Continuação da leitura de LIMA (2011)
O3/09 *Continuação da leitura de LIMA (2011) Data-limite para contato coma escola e assinatura de documentos Elaboração de plano de estágio (entregar na próxima aula)	05/09 Finalização da leitura de LIMA (2011) Orientações para Estágio. Análise crítica de artefatos Produção de textos crítico-reflexivos Discussão dos planos de estágio
10 Seminário Livro LIMA (2011) : Textos 1 a 7	12 Seminário Livro LIMA (2011): Textos 8 a 14

17 ESTÁGIO Leitura TBA	19 ESTÁGIO Leitura TBA
24 ESTÁGIO	26 ESTÁGIO
01/10 ESTÁGIO	03/10 ESTÁGIO
08 ESTÁGIO	10 ESTÁGIO
15 ESTÁGIO	17 ESTÁGIO
22 ESTÁGIO [redacted]	**24** ESTÁGIO [redacted]
26 ESTÁGIO	31 ESTÁGIO
05/11 Planejamento de apresentação de Estágio (orientações postadas no Moodle)	07/11 Apresentação de Estágio
12 Apresentação de Estágio	14 Apresentação de Estágio (dia curinga)
19 **Elaboração de Trabalho Final**	

Cronograma de atividades para o estágio (Esse programa poderá ser reelaborado no início das atividades de estágio)
Nao serão aceitos trabalhos atrasados

ñThe relevance of an artifact to a standard is determined by the narrative of the candidateôs reflection on the artifact é A great artifact is one that speaks to your ability, sincerity, and passion for teaching.ò Kinnard, 2006

Todos devem ser postados no Moodle na semana da atividade	
Semana 1	Elaboração plano de estágio constando seus objetivos para o estágio, seu plano e seu cronograma de trabalho. Este não é o documento da Central de Estágio. Esse será usado na introdução de seu portfolio
Semana 2 Nesta semana estarão postados no Moodle os documentos de orientação de portfolio, conforme discutido em aula.	Elaboração de diário reflexivo sobre aulas observadas Análise de Artefato 1 Participação no Forum
Semana 3	Elaboração de diário reflexivo sobre aulas observadas Análise de Artefato 2
Semana 4	Elaboração de diário reflexivo sobre aulas observadas Análise de Artefato 3 Participação no Forum
Semana 5	Elaboração de diário reflexivo sobre aulas observadas

	Análise de Artefato 4
Semana 6	Elaboração de diário reflexivo sobre aulas observadas Análise de Artefato 5 Participação no Forum
Semana 7 Nessa semana divulgarei as orientações e o cronograma de apresentação dos estágios	Elaboração de diário reflexivo sobre aulas observadas Análise de Artefato 6
Apresentação de Estágio TBA **Entrega de trabalhos finais TBA**	

Anexo 2: CHIMAMANDA ADICHIE – The danger of a single story

TEDTALKS, Jul 2009

http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story#0

I'm a storyteller.And I would like to tell you a few personal stories about what I like to call "the danger of the single story." I grew up on a university campus in eastern Nigeria. My mother says that I started reading at the age of two, although I think four is probably close to the truth. So I was an early reader, and what I read were British and American children's books.

I was also an early writer, and when I began to write, at about the age of seven, stories in pencil with crayon illustrations that my poor mother was obligated to read, I wrote exactly the kinds of stories I was reading: All my characters were white and blue-eyed, they played in the snow, they ate apples, and they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out.(Laughter). Now, this despite the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn't have snow, we ate mangoes, and we never talked about the weather, because there was no need to.

My characters also drank a lot of ginger beer because the characters in the British books I read drank ginger beer. Never mind that I had no idea what ginger beer was.(Laughter) And for many years afterwards, I would have a desperate desire to taste ginger beer. But that is another story.

What this demonstrates, I think, is how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children. Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books by their very nature had to have foreigners in them and had to be about things with which I could not personally identify. Things changed when I discovered African books. There weren't many of them available, and they weren't quite as easy to find as the foreign books.

But because of writers like Chinua Achebe and Camara LayeI went through a mental shift in my perception of literature. I realized that people like me, girls with skin the color of chocolate, whose kinky hair could not form ponytails, could also exist in literature. I started to write about things I recognized.

Now, I loved those American and British books I read. They stirred my imagination. They opened up new worlds for me. But the unintended consequence was that I did not know that people like me could exist in literature. So what the discovery of African writers did for me was this: It saved me from having a single story of what books are.

I come from a conventional, middle-class Nigerian family. My father was a professor. My mother was an administrator. And so we had, as was the norm, live-in domestic help, who would often come from nearby rural villages. So the year I turned eight we got a new house boy. His name was Fide. The only thing my mother told us about him was that his family was very poor. My mother sent yams and rice, and our old clothes, to his family. And when I didn't finish my dinner my mother would say, "Finish your food! Don't you know? People like Fide's family have nothing."So I felt enormous pity for Fide's family.

Then one Saturday we went to his village to visit, and his mother showed us a beautifully patterned basket made of dyed raffia that his brother had made. I was startled. It had not occurred to me that anybody in his family could actually make something. All I had heard about them was how poor they were, so that it had become impossible for me to see them as anything else but poor. Their poverty was my single story of them.

Years later, I thought about this when I left Nigeria to go to university in the United States. I was 19. My American roommate was shocked by me. She asked where I had learned to speak English so well, and was confused when I said that Nigeria happened to have English as its official language. She asked if she could listen to what she called my "tribal music, "and was consequently very disappointed when I produced my tape of Mariah Carey.(Laughter) She assumed that I did not know how to use a stove.

What struck me was this: She had felt sorry for me even before she saw me. Her default position toward me, as an African, was a kind of patronizing, well-meaning pity. My roommate had a single story of Africa: a single story of catastrophe. In this single story there was no possibility of Africans being similar to her in any way, no possibility of feelings more complex than pity, no possibility of a connection as human equals.

I must say that before I went to the U.S. I didn't consciously identify as African. But in the U.S. whenever Africa came up people turned to me. Never mind that I knew

nothing about places like Namibia. But I did come to embrace this new identity, and in many ways I think of myself now as African. Although I still get quite irritable when Africa is referred to as a country, the most recent example being my otherwise wonderful flight from Lagos two days ago, in which there was an announcement on the Virgin flight about the charity work in "India, Africa and other countries."(Laughter)

So after I had spent some years in the U.S. as an African, I began to understand my roommate's response to me. If I had not grown up in Nigeria, and if all I knew about Africa were from popular images, I too would think that Africa was a place of beautiful landscapes, beautiful animals, and incomprehensible people, fighting senseless wars, dying of poverty and AIDS, unable to speak for themselves and waiting to be saved by a kind, white foreigner. I would see Africans in the same way that I, as a child, had seen Fide's family.

This single story of Africa ultimately comes, I think, from Western literature. Now, here is a quote from the writing of a London merchant called John Locke, who sailed to west Africa in 1561 and kept a fascinating account of his voyage. After referring to the black Africans as "beasts who have no houses," he writes, "They are also people without heads, having their mouth and eyes in their breasts."

Now, I've laughed every time I've read this. And one must admire the imagination of John Locke. But what is important about his writing is that it represents the beginning of a tradition of telling African stories in the West: A tradition of Sub-Saharan Africa as a place of negatives, of difference, of darkness, of people who, in the words of the wonderful poet Rudyard Kipling, are "half devil, half child."

And so I began to realize that my American roommate must have throughout her life seen and heard different versions of this single story, as had a professor, who once told me that my novel was not "authentically African. "Now, I was quite willing to contend that there were a number of things wrong with the novel, that it had failed in a number of places, but I had not quite imagined that it had failed at achieving something called African authenticity. In fact I did not know what African authenticity was. The professor told me that my characters were too much like him, an educated and middle-class man. My characters drove cars. They were not starving. Therefore they were not authentically African.

But I must quickly add that I too am just as guilty in the question of the single story. A few years ago, I visited Mexico from the U.S. The political climate in the U.S. at the time was tense, and there were debates going on about immigration. And, as often happens in America, immigration became synonymous with Mexicans. There were endless stories of Mexicans as people who were fleecing the healthcare system, sneaking across the border, being arrested at the border, that sort of thing.

I remember walking around on my first day in Guadalajara, watching the people going to work, rolling up tortillas in the marketplace, smoking, laughing. I remember first feeling slight surprise. And then I was overwhelmed with shame. I realized that I had been so immersed in the media coverage of Mexicans that they had become one thing in my mind, the abject immigrant. I had bought into the single story of Mexicans and I could not have been more ashamed of myself. So that is how to create a single story, show a people as one thing, as only one thing, over and over again, and that is what they become.

It is impossible to talk about the single story without talking about power. There is a word, an Igbo word, that I think about whenever I think about the power structures of the world, and it is "nkali." It's a noun that loosely translates to "to be greater than another." Like our economic and political worlds, stories too are defined by the principle of nkali: How they are told, who tells them, when they're told, how many stories are told, are really dependent on power.

Power is the ability not just to tell the story of another person, but to make it the definitive story of that person. The Palestinian poet Mourid Barghouti writes that if you want to dispossess a people, the simplest way to do it is to tell their story and to start with, "secondly." Start the story with the arrows of the Native Americans, and not with the arrival of the British, and you have an entirely different story. Start the story with the failure of the African state, and not with the colonial creation of the African state, and you have an entirely different story.

I recently spoke at a university where a student told me that it was such a shame that Nigerian men were physical abusers like the father character in my novel. I told him that I had just read a novel called American Psycho --(Laughter)-- and that it was such a

shame that young Americans were serial murderers.(Laughter)(Applause) Now, obviously I said this in a fit of mild irritation.(Laughter)

But it would never have occurred to me to think that just because I had read a novel in which a character was a serial killer that he was somehow representative of all Americans. This is not because I am a better person than that student, but because of America's cultural and economic power, I had many stories of America. I had read Tyler and Updike and Steinbeck and Gaitskill. I did not have a single story of America.

When I learned, some years ago, that writers were expected to have had really unhappy childhoods to be successful, I began to think about how I could invent horrible things my parents had done to me.(Laughter) But the truth is that I had a very happy childhood, full of laughter and love, in a very close-knit family.

But I also had grandfathers who died in refugee camps. My cousin Polle died because he could not get adequate healthcare. One of my closest friends, Okoloma, died in a plane crash because our fire trucks did not have water. I grew up under repressive military governments that devalued education, so that sometimes my parents were not paid their salaries. And so, as a child, I saw jam disappear from the breakfast table, then margarine disappeared, then bread became too expensive, then milk became rationed. And most of all, a kind of normalized political fear invaded our lives.

All of these stories make me who I am. But to insist on only these negative stories is to flatten my experience and to overlook the many other stories that formed me. The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story.

Of course, Africa is a continent full of catastrophes: There are immense ones, such as the horrific rapes in Congo and depressing ones, such as the fact that 5,000 people apply for one job vacancy in Nigeria. But there are other stories that are not about catastrophe, and it is very important, it is just as important, to talk about them.

I've always felt that it is impossible to engage properly with a place or a person without engaging with all of the stories of that place and that person. The consequence of the single story is this: It robs people of dignity. It makes our recognition of our equal humanity difficult. It emphasizes how we are different rather than how we are similar.

So what if before my Mexican trip I had followed the immigration debate from both sides, the U.S. and the Mexican? What if my mother had told us that Fide's family was poor and hardworking? What if we had an African television network that broadcast diverse African stories all over the world? What the Nigerian writer Chinua Achebe calls "a balance of stories."

What if my roommate knew about my Nigerian publisher, Mukta Bakaray, a remarkable man who left his job in a bank to follow his dream and start a publishing house? Now, the conventional wisdom was that Nigerians don't read literature. He disagreed. He felt that people who could read, would read, if you made literature affordable and available to them.

Shortly after he published my first novel I went to a TV station in Lagos to do an interview, and a woman who worked there as a messenger came up to me and said, "I really liked your novel. I didn't like the ending. Now you must write a sequel, and this is what will happen ..."(Laughter) And she went on to tell me what to write in the sequel. I was not only charmed, I was very moved. Here was a woman, part of the ordinary masses of Nigerians, who were not supposed to be readers. She had not only read the book, but she had taken ownership of it and felt justified in telling me what to write in the sequel.

Now, what if my roommate knew about my friend Fumi Onda, a fearless woman who hosts a TV show in Lagos, and is determined to tell the stories that we prefer to forget? What if my roommate knew about the heart procedure that was performed in the Lagos hospital last week? What if my roommate knew about contemporary Nigerian music, talented people singing in English and Pidgin, and Igbo and Yoruba and Ijo, mixing influences from Jay-Z to Fela to Bob Marley to their grandfathers. What if my roommate knew about the female lawyer who recently went to court in Nigeria to challenge a ridiculous law that required women to get their husband's consent before renewing their passports? What if my roommate knew about Nollywood, full of innovative people making films despite great technical odds, films so popular that they really are the best example of Nigerians consuming what they produce? What if my roommate knew about my wonderfully ambitious hair braider, who has just started her own business selling hair extensions? Or about the millions of other Nigerians who start businesses and sometimes fail, but continue to nurse ambition?

Every time I am home I am confronted with the usual sources of irritation for most Nigerians: our failed infrastructure, our failed government, but also by the incredible resilience of people who thrive despite the government, rather than because of it. I teach writing workshops in Lagos every summer, and it is amazing to me how many people apply, how many people are eager to write, to tell stories.

My Nigerian publisher and I have just started a non-profit called Farafina Trust, and we have big dreams of building libraries and refurbishing libraries that already exist and providing books for state schools that don't have anything in their libraries, and also of organizing lots and lots of workshops, in reading and writing, for all the people who are eager to tell our many stories. Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign, but stories can also be used to empower and to humanize. Stories can break the dignity of a people, but stories can also repair that broken dignity.

The American writer Alice Walker wrote this about her Southern relatives who had moved to the North. She introduced them to a book about the Southern life that they had left behind: "They sat around, reading the book themselves, listening to me read the book, and a kind of paradise was regained." I would like to end with this thought: That when we reject the single story, when we realize that there is never a single story about any place, we regain a kind of paradise. Thank you.(Applause).