

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
ÁREA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**

SÁVIO CÂMARA LEITE

**A (DE)FORM(AÇÃO) DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUAS: UM
OLHAR CRÍTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

(versão corrigida)

**São Paulo
2021**

SÁVIO CÂMARA LEITE

A (de)formação de professores(as) de línguas: um olhar crítico para a formação docente inicial

Dissertação de mestrado 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 Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Ferraz.

**São Paulo
2021**

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.

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

L533d Leite, Sávio Câmara
A (de)form(ação) de professores(as) de línguas:
um olhar crítico para a formação docente inicial /
Sávio Câmara Leite; orientador Daniel Ferraz - São
Paulo, 2021.
153 f.

Dissertação (Mestrado)- 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. Educação linguística. 2. Formação Docente. 3.
Letramentos. I. Ferraz, Daniel, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA
DISSERTAÇÃO/TESE
Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): SÁVIO CÂMARA LEITE

Data da defesa: 15/06/2021

Nome do Prof. (a) orientador (a): Daniel de Mello Ferraz

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP.**

São Paulo, 01/09/2021



Daniel de Mello Ferraz

Nome: Leite, Sávio Câmara.

Título: **A (de)formação de professores(as) de línguas: um olhar crítico para a formação docente inicial.**

Dissertação de mestrado, 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 obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Daniel Ferraz

Instituição: Universidade de São Paulo – USP

Profa. Dra. Walkyria Monte Mór

Instituição: Universidade de São Paulo – USP

Profa. Dra. Simone Batista

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Para todos os educadores linguísticos, sigamos esperançando.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Rita Câmara, por ter sido o meu porto seguro e inspiração docente. Obrigado por ter me apoiado durante todo esse percurso acadêmico. Te amo!

Aos meus avós, Otaviana Maria da Conceição e Izaurino Antunes Câmara (*in memoriam*), por serem responsáveis em despertar em mim (e em toda a minha família) a paixão pela educação.

A meu irmão e irmãs, Luís Guilherme Câmara, Cíntia Maria Câmara e Maria Clara Câmara, por me tolerarem durante momentos turbulentos desta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Ferraz, por acreditar que, mesmo estando há dez anos afastado da universidade, eu ainda conseguiria ser um pesquisador; pela orientação meticulosa; pela parceria/amizade ao longo desses dois anos.

A todos os professores que fizeram parte da minha jornada acadêmica, obrigado por contribuir tanto para a expansão do meu olhar e para a constituição do meu perfil docente.

À Profa. Dra. Simone Batista e à Profa. Dra. Roxane Rojo, pelas valiosas contribuições - durante o Exame de Qualificação - que, com certeza, elevaram este texto final a um novo patamar.

Às minhas amigas da USP, Maria Cecília Mendes, Fátima Monteiro e Bianca Ferrari, pelas trocas valiosas nos corredores da universidade (e fora dela) e pelos momentos alegres, em tempos tão obscuros que vivemos no nosso país.

À Universidade de São Paulo, pela oportunidade de desenvolver pesquisa, em tempos de boicote ao ensino superior no Brasil.

RESUMO

LEITE, S. C. **A (de)formação de professores(as) de línguas: um olhar crítico para a formação docente inicial**. 2021. 146 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Língua é dinamismo, fluidez, e pulsa dentro de cada um de nós. Como entidade viva, traz consigo marcas históricas, ideológicas e socioculturais. Assim, ao enunciarmos, nós nos posicionamos no mundo com nossas crenças, ideologias e preconceitos (SABOTA, 2018). O(a) aluno(a) do século XXI, no seio social, tem acesso ao inglês das mais diversas formas: imagens, sons, *links*, *hiperlinks*, memes e, mais recentemente, pequenos vídeos em plataformas de rede social. Sendo assim, a escola/universidade precisa repensar suas práticas, visando a um processo educacional mais significativo para esse(a) aluno(a) nativo(a) digital. O intuito desta pesquisa é investigar práticas de educação linguística e letramentos, no ensino superior, nas aulas de contextos de formação de professores(as). Para tanto, foi utilizada a etnografia da prática escolar, em um curso de formação inicial docente, em uma universidade pública do estado de São Paulo. Para dar aporte teórico a esta pesquisa, o primeiro Capítulo discorre sobre a contextualização e a metodologia do estudo; o segundo debate as premissas da Educação Linguística; o terceiro contempla a (de)formação de professores (de línguas); o Capítulo quatro elenca as questões dos (Multi)Letramentos, e o quinto discorre sobre a (de)formação de professores, alinhada com a Educação Linguística e os Letramentos. Este trabalho almeja, ainda, apresentar a Educação Linguística como proposta alternativa para o binarismo “ensino x aprendizagem de línguas” e fomentar no(a) professor(a)-aluno(a) o estímulo de um trabalho mais agentivo, emancipador e congruente com as premissas do século XXI, práticas essas tão caras à agenda da educação linguística.

Palavras-chave: Educação linguística. (Multi)Letramentos. (De)Formação docente inicial.

ABSTRACT

LEITE, S. C. **Language Teacher Education: a critical view**. 2021. 144 p. Dissertation (Master's Degree in Language and Literary Studies in English) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Language is dynamism, fluidity, and it pulsates within us. As a living entity, it brings historical, ideological and sociocultural marks. Therefore, as we enunciate, we position ourselves in the world with our beliefs, ideologies and prejudice (SABOTA, 2018). The 21st century student has access to English in many ways: via images, sounds, links, hyperlinks, memes and more recently, through short videos in online platforms like social media. Thus, the school/university needs to rethink its practices aiming at a more meaningful educational process for the students who are digital natives. The goal of this work is to investigate practices of language education and critical literacy in the academic context of teacher education. To do so, ethnography of the classroom was used in a course of teacher education of a public university of São Paulo. So as to give theoretical background to this research, it was established that the first chapter discusses the contextualization of this research and methodology, the second chapter debates the premisses of language education, the third chapter contemplates the premisses of teacher education; the fourth chapter concentrates (multi) literacies; the fifth chapter talks about teacher education alligned with the concepts of language education and (multi)literacies. This project also aims at presenting language education and (multi)literacies as an alternative proposal to the “teacher and learning English” and foster in the future teachers a more agentive, emancipatory work as well as consistent with the premisses of the 21st century, which are so important to the language education agenda.

Keywords: Language education. (Multi)Literacies. Teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Métodos de pesquisa	22
Figura 2: O que está por trás de um remix?	91
Figura 3: <i>Idea Pot</i>	96
Figura 4: Mapa dos Multiletramentos	105
Figura 5: A prática pedagógica multiletrada	108
Figura 6: Multimodalidade e modos de significação	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formação de professores de LI.....	23
Quadro 2: Desenhando futuros sociais.....	101
Quadro 3: Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos: uma proposta	110

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA: UM COMEÇO DE CONVERSA	11
2	A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	26
2.1	O lugar do crítico na Educação Linguística	41
2.2	A transdisciplinaridade na Educação Linguística	43
3	FORMAÇÃO DOCENTE (DE LÍNGUAS) SOB O VIÉS DOS LETRAMENTOS: DIALOGANDO COM AUTORES DECOLONIAIS	49
3.1	Formação de professores(as) de línguas.....	58
3.2	Subjetificação e agenciamento docente na formação docente inicial	68
3.3	Então, o que significa formação?	71
4	LETRAMENTOS	75
4.1	Novos Letramentos	83
4.2	Letramento Crítico.....	86
4.3	Letramento Visual	88
4.4	Letramento Digital	92
4.5	Os Multiletramentos	98
5	POR UMA (DE)FORM(AÇÃO) DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (CONSIDERAÇÕES FINAIS).....	115
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
	ANEXO 1 – EMENTA – CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019	149
	ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	152
	ANEXO 3 – ANOTAÇÕES DE AULAS.....	153

1 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA: UM COMEÇO DE CONVERSA...

Para Menezes de Souza (2019, p. 6), estamos sempre falando de “um determinado lugar, que é atravessado por histórias peculiares. Estamos localizados num corpo específico que, por sua vez, ocupa determinado espaço, tem determinada história”. A meu ver, todo discurso é situado política e ideologicamente e traz consigo as marcações de toda natureza, que configuram a posição social de quem fala e sua subjetividade. Inspirado em Freire (2018), apresento, aqui, uma pequena autonarrativa, que fala do meu encontro com a educação. Por ter vindo de uma família bastante pobre, jamais pensei que a educação se tornaria o meu lócus de enunciação. Entretanto, carrego nas minhas veias o sangue de uma família de quatro gerações de professores e professoras; uma paixão pela educação que, inclusive, me fez voltar para a educação depois um tempo trabalhando como comissário de voo, na aviação civil. Tenho 19 anos de carreira como professor de língua inglesa, em contextos de escolas públicas e particulares, ensino regular e centro de idiomas. Natural de Montes Claros, em Minas Gerais, filho e neto de professores(as), sempre fiquei muito empolgado com o fato de poder ir para a escola com minha mãe, que, por sua vez, era professora de língua portuguesa, hoje aposentada. Tive bastante contato com giz, diários de classe (que, em MG, chamávamos de *caderneta*), provas (do tipo somativas), trabalhos (os da minha mãe até tinham um viés mais formativo, diga-se de passagem, pois ela era também professora de redação, e as propostas eram mais autorais, ensejavam posicionamentos do aluno e dialogavam com o que acontecia na sociedade. Lembro-me de que uma de suas propostas era falar sobre sexo na adolescência e ocorreu em um momento no qual, na escola em que ela trabalhava, na periferia de Montes Claros – MG, estavam aumentando significativamente os índices de gravidez na adolescência), e era ali que achava que tinha espaço de participação, pois muitas vezes, como eu era bom em português, minha mãe me deixava corrigir algumas das provas dela, normalmente questões de múltipla escolha. Por mais tradicional que fosse a educação que minha mãe e meus avós ensinavam/aprenderam (e na qual, eventualmente, eu também me formei), era aquele formato que eles tinham como educação ideal. Venho, assim, de uma

família muito humilde, do norte de MG. Minha mãe, professora, com quatro filhos (três filhos de um pai e eu de outro), tinha que trabalhar em três turnos em escolas públicas, para nos manter, sob condições laborais muitas vezes insalubres. Logo, eu, como irmão mais velho, tive que tomar as rédeas da casa e, de fato, cozinhar mostrou-se um saber necessário e imediato para minha (nossa) vida. Sempre fui um bom aprendiz, tinha boa memória, seguia o passo-a-passo das receitas e sabia exatamente aonde queria chegar; ousei manipular o fogão, observei minha mãe abaixar e aumentar o fogo, sabia dosar a quantidade de sal... mas era campeão em errar o ponto das carnes (que, normalmente, não eram de boa qualidade ou “de segunda” - como costumamos falar em MG -, devido à nossa situação econômica); o leite comprado do senhor que passava de bicicleta às 6h da manhã era desperdiçado, porque eu deixava queimar, e o macarrão, ah! este sempre grudava no fundo da panela. No entanto, minha mãe sempre ficava feliz com minha audácia em misturar temperos, dizendo o que precisava melhorar, o que estava bom, e, às vezes, eu conseguia me surpreender com a carne que tinha cozinhado. Ela, então, me questionava sobre quais temperos haviam sido usados e os incorporava no almoço dos próximos finais de semana (afinal, este era o único momento em que conseguíamos provar um pouco daquela deliciosa comida de mãe), além de me orientar no sentido do que precisaria fazer pra melhorar meus dotes culinários. E eu ficava muito feliz por poder participar da preparação do nosso almoço de domingo. Assim, a minha curiosidade epistemológica (FREIRE, 2018, p.27) pela cozinha foi se tornando prazerosa e me sentia radiante por minha mãe ter notado que eu também ajudei a construir o almoço dos finais de semana indiretamente; assim, vivíamos nessa simbiose de aprendizado, uma partilha dos saberes, mediados por ela, aprendendo com ela e daquilo que ela aprendia comigo. Penso que esse breve panorama me dá respaldo para tratar a educação como meu lócus de enunciação.

Quando me deparei com a escolha a ser feita aos 17 anos (qual curso superior?), não tive dúvida - o meu lócus de enunciação iria aflorar: decidi cursar Letras, aprovado em 3º lugar no PAES (Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior), pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes, como carinhosamente a chamamos). Comecei a dar aulas logo no primeiro período dos cursos de Letras e, na minha docência, tinha o referencial

de minha mãe e dos(as) professores(as)¹: o(a) docente era o centro das atenções e devia passar conteúdo para os alunos e alunas, ou seja, na crítica de Freire, uma educação bancária (FREIRE, 2018). Entretanto, com o passar dos anos, a educação silenciadora começou a me incomodar: sempre colocava alunos e alunas em movimento, gostava de atividades que envolvessem o corpo; práticas transdisciplinares; discussões sobre diversos temas, via língua inglesa. Observava a paralisia dos conteúdos nos livros didáticos, bastante “higienizados” (UPHOFF, 2018, p. 240), e tentava converter as situações-problema² do material para a realidade dos(as) estudantes. Assim, sabia que estava fazendo alguma coisa certa, ao agir nas brechas (DUBOC, 2012), pois tinha pouco espaço para agenciamento (MONTE MÓR, 2019), nos contextos em que tinha trabalhado até então. Faltava algo nas minhas aulas! Somente quando trabalhei no ProJovem³ atuando em uma região periférica da cidade de Montes Claros, notei que, realmente, ensinar somente a dimensão linguística, mecanicamente, não faria muito sentido e não teria tanta relevância para aqueles meninos e meninas: tinha que aproximá-los/las do inglês, mas para isso precisaria aproximar o inglês da realidade deles, isto é, trazer um inglês ressignificado, o inglês como prática social. No meu curso de Letras, não tive nenhum acesso a teorias críticas, Linguística Aplicada Crítica ou Letramentos, apenas as escolas da Linguística tradicional, as Literaturas, Latim, Didática, Metodologia do Ensino de Línguas e um teatro de Shakespeare⁴ como projeto

¹ Caro leitor, opto, a partir daqui, por usar, na maior parte do texto, termos de gênero não-binário ou o masculino e o feminino da palavra, ainda que de forma abreviada, com vistas a romper com a lógica heteronormativa dentro da linguagem. Essa proposta está contemplada dentro das premissas da educação linguística, na qual discorrei melhor no capítulo 2.

² Ou seria situação-solução, haja vista que eu e o material didático já esperávamos do aluno uma certa produção linguística acabada?

³ Programa Nacional de Inclusão de Jovens – programa do Governo Federal, instituído em 1996, cujo objetivo é promover a escolaridade para jovens de 18 a 29 anos que saibam ler e escrever, mas não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrada à inclusão social e qualificação profissional. Além disso, ele também objetiva o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso (BRASIL, 1996).

⁴ Durante a minha graduação, não fizemos pesquisa ou trabalho de conclusão de curso. Alternativamente, a proposta era que montássemos um teatro, de uma das obras shakespearianas e apresentássemos para os calouros/calouras de Letras/Inglês (o meu grupo escolheu “Much Ado About Nothing” e eu interpretei “Benedict”).

de conclusão de curso. Em outras palavras, nenhuma dessas disciplinas me deram base para lidar com a realidade da periferia da cidade.

E foi somente durante a leitura das teorias da Linguística Aplicada Crítica que encontrei, de fato, o meu lócus de enunciação na educação e entendi meu papel como educador. Diante das intempéries que a sociedade patriarcal, heteronormativa e homofóbica impõe às minorias, por exemplo, tinha consciência de que precisava tratar, em sala, de temas considerados minoritários ou menores, mas não encontrava o aporte teórico necessário para me respaldar, frente aos possíveis questionamentos de pais, mães e, até mesmo, de educadores(as) (diretores(as), coordenadores(as), supervisores(as) e, até, aqueles(as) que se diziam progressistas) sobre a minha proposta de educação linguística crítica (apesar de não conhecer a nomenclatura e a teoria, até então).

A proposta deste trabalho é, então, contribuir para uma formação de professores(as) mais congruente com o que é (pre)estabelecido pela sociedade contemporânea e que se coloca frente à escola (MONTE MÓR, 2019). Assim sendo, no primeiro capítulo deste trabalho, apresento a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo. No segundo capítulo, defino o que é a educação linguística no Brasil e apresento alguns dos saberes que acredito serem relevantes para os cursos de formação de professor. O terceiro capítulo investiga a formação do professor de línguas, sob a concepção da educação crítica freireana e da educação linguística proposta por Ferraz (2019). O quarto capítulo discute os letramentos, oferecendo ao leitor um caminhar epistemológico pelas escolas de letramentos. Por último, minhas conclusões, com defesa da educação linguística crítica e os letramentos, como proposta alternativa a uma formação docente positivista e tecnicista.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Sabemos que, diante da linearidade do processo de construção de significado requerido pela “sociedade da escrita” (MONTE MÓR, 2019) e como resposta a uma sociedade que hipervaloriza o escrito, os cursos de formação

tendem a priorizar sua estruturação em textos analógicos e na escrita linear⁵. Pensar em textos multimidiáticos nas universidades brasileiras, até muito pouco tempo atrás, por exemplo, era (ou talvez ainda seja) pensar na *falta*. Em contrapartida, fora dos muros da universidade, os computadores eram tratados cada vez mais como “eletrodomésticos” e vinculados ao movimento sociotecnológico conhecido como *Web 2.0*⁶; nos contextos da educação pública, os poucos dispositivos que havia nos ambientes acadêmicos eram disputados pelo corpo docente, precisando ser controlados pelo setor de informática da instituição. Barreto e Guimarães (2013, p.129) corroboram essa informação quando afirmam que “um setor de recursos audiovisuais abrigava parques equipamentos a serem disputados pelo corpo docente. Muitas vezes, o agendamento devia ser feito com uma antecedência que acabava interferindo no planejamento do professor”. Nos dias atuais, entretanto, (anos 2020) faz-se importante ressaltar que é nítido um movimento para a “tecnologização” da educação (SNYDER, 2001) nas escolas, em todo o território nacional. Rojo (2012) é uma das autoras que ressalta a importância de a instituição escolar inserir-se em uma sociedade cada vez mais digital, conforme excerto abaixo:

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Eles estão relacionados a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais. É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas (ROJO, 2012, p.07).

Kensky (2008 p.18) participa do debate e chama a atenção para o fato de que, sob a luz desse construto, nossa função, como educadores, frente a esse mundo multissemiótico e multimidiático, é a de “...orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios”. Em outras palavras,

⁵ Discuto um pouco mais sobre isso no capítulo 4 (Letramentos).

⁶ Termo criado pelos pesquisadores da área de comunicação para tratar a web como um espaço dinâmico, interativo e intuitivo. Hoje já se fala em *Web 4.0*.

lançar mão de tecnologia em sala de aula não garante, necessariamente, a eficácia do processo educacional, pois existe um abismo axiomático entre pensar no uso da tecnologia em sala de aula como fomentadora de uma política neoliberal (ter a tecnologia presente em sala por uma mera questão de demanda mercadológica) e de pensar nela como auxílio no processo educacional, com a devida intencionalidade, conforme demonstram também Rojo (2012) e Carvalho (2017). Tratar de multimidiaticidade no ensino superior apresenta-se como desafio peculiar, frente a uma sociedade transmidiática, ditada pela cultura da convergência na revolução do conhecimento (JENKINS, 2009; BARRETO; GUIMARAES, 2013).

Portanto, esta seção trata do caminho traçado por mim durante o processo investigativo de práticas de educação linguística e (multi)letradas, em contexto de ensino superior de uma universidade pública do estado de SP, e, conseqüentemente, de uma isomorfia entre a educação recebida por futuros(as) professores(as) e sua prática profissional também futura. Outrossim, tenho um sonho de que as ideias que pavimentam esta dissertação colaborem para a construção de uma educação pública de qualidade que, além de tudo, reconheça o papel fundamental que o docente e escola podem ter nessa conquista. A escolha do contexto de pesquisa foi feita com base em alguns fatores:

(1) O fato de eu trabalhar em três empregos, afinal, no contexto brasileiro, as escolas colocam uma ou duas aulas de inglês por semana, por turma. Logo, não tenho uma carga horária que me permita trabalhar em apenas um lugar, aliado à ausência (ou algo perto disso) de financiamento da pesquisa, por parte do governo federal de 2019-2022 no Brasil⁷, me sobrou apenas o turno noturno para fazer a pesquisa de campo.

(2) Advindo de um contexto de educação superior público, eu esperava encontrar um espaço formativo diferenciado, questionador e reflexivo (JORDÃO; HALU, 2011). Soube, então, da formação que era dada pela professora em questão, em uma universidade pública da cidade de São Paulo, às quartas à noite, e organizei a minha agenda para que a coleta de dados pudesse ser feita nesse dia. Tive acesso à ementa da disciplina (vide Anexo 1)

⁷ Falo um pouco mais sobre esse assunto no capítulo 5.

pelo *site* da universidade, que trazia alguns conceitos evocados neste texto, como criticidade, autonomia, exercícios da profissão docente nos moldes contemporâneos, entre outros. Pareceu-me, então, que achara o contexto perfeito para a minha pesquisa.

(3) Como, ao longo deste texto, defenderei a educação linguística como proposta para a formação de professores de viés mais positivista, busquei, então, essa professora, que já trabalhava com esses temas há algum tempo. Fato é que o campo é um lugar de múltiplas vozes e pulsante. Observei, todavia, alguns fenômenos que pareceram não congruir para aquele arcabouço teórico que estava levando comigo, conforme o leitor perceberá ao longo desta leitura.

(4) O espaço público pareceu ser mais próximo do meu universo, uma vez que também vim de uma formação em universidade pública.

Assim, inicio minhas primeiras observações participativas acerca das aulas da professora Alice⁸, ministradas às quartas-feiras das 19h30 às 22h20. Em seguida, faço uma pequena reflexão sobre como alguns saberes que acredito serem relevantes podem ser trabalhados em cursos de formação de professor.

Ressalto, aqui, uma breve definição sobre o que é pesquisa: para a *Bradford University* (2007, p.01), a pesquisa é entendida como “um processo de questionamento e investigação, ela é sistemática, metódica e ética, a pesquisa pode ajudar a solucionar problemas e aumentar o conhecimento”. Collis e Hussey (2003), complementam tal conceituação, ao afirmar que pesquisar é

revisar ou sintetizar o conhecimento existente, investigar problemas existentes, explorar e analisar problemas mais gerais, construir ou criar novos procedimentos ou sistemas, explicar novos fenômenos, gerar novos conhecimentos [...] ou uma combinação de quaisquer um dos temas acima⁹.

Diante desse panorama e em concordância com os estudiosos mencionados, este trabalho tem por aspiração revelar um caminho palpável para

⁸ Os nomes dos participantes serão preservados durante toda a pesquisa.

⁹ Tradução livre, do original: “review or synthesize existing knowledge, investigate existing situations or problems, provide solutions to problems, explore and analyse more general issues, construct or create new procedures or systems, explain new phenomenon, generate new knowledge, [...] or a combination of any of the above!”.

contribuir para as pesquisas etnográficas acerca do tema e em *baby steps* (MONTE MÓR, 2019), um esclarecimento sobre os paradigmas circundantes aos (multi)letramentos e à educação linguística, nos cursos de graduação da universidade pública, visto que a sociedade multiétnica, multifacetada e multidiversa caminha em direção contrária ao que é amplamente difundido no ambiente acadêmico: “o caminho é sempre do escrito para o escrito” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1975, p. 22). Para os autores, dentro do espaço acadêmico, o que podemos ver é uma tendência à hipervalorização da leitura, qual seja, um foco em ganhar conhecimento, para produções acadêmicas, para avaliações de docentes entre outros, calcificando o que Monte Mór (2017, p. 267-286) chama de “sociedade da escrita”.

A transformação digital atinge os mais diferentes setores da sociedade e é impensável voltar atrás. Novas tecnologias – como *Big Data*, *machine learning* e *cloud computing* – já são realidades. O pouco enfoque que se tem dado à multimidiaticidade textual no meio acadêmico, conforme mencionado por Genouvrier e Peytard (1975), mesmo diante de uma nova visão sociológica de sociedade pós-tipográfica, tem se mostrado recorrente, em contextos de formação de professores. Entretanto, a perspectiva que se objetiva demonstrar nesta pesquisa é a de que não é preciso dispor de tecnologia para falar de tecnologia (MONTE MÓR, 2019; FERRAZ, 2019): é um equívoco pensar que, por exemplo, quando se fala em multiletramentos, estamos nos preocupando somente com o uso de TIC's e tecnologia. Muito pelo contrário, segundo Rojo (2010), falar em multiletramentos é muito mais que isso:

[...] em qualquer dos sentidos da palavra multiletramentos – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade da linguagem que os constituem -, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não-verbais); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e cultura) (ROJO, 2010, p. 9).

Quando tangenciamos a prática escolar, não há como nos distanciarmos de uma pesquisa de natureza metodológica etnográfica no seu acontecer cotidiano, pois ela busca conhecer as interações que acontecem no interior da sala de aula, isto é, abre espaço para que o pesquisador desenvolva um olhar mais sensível para esse habitat (BORGES; CASTRO, 2019).

Segundo André (2012, p. 41), para uma pesquisa ser considerada como etnográfica, ela precisa apresentar o pré-requisito fundamental do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, pois tal aproximação permite a reconstrução dos processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Tendo em vista tal definição, fui a campo assistir às aulas da professora Alice, a fim de entender um pouco mais como as práticas multiletradas ocorrem em uma situação prática. Além disso, busquei observar como alunos e alunas respondem ao uso de uma multimodalidade textual, em ambiente tão formal quanto o da Universidade aqui nomeada de X.

Para o sucesso de uma pesquisa de cunho etnográfico, na tentativa de observação de uma cultura, é necessário que o pesquisador esteja de posse de uma grande quantidade de dados: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos (ANDRÉ, 2012, p. 29). Desse modo, durante os meses de maio e junho de 2019 e em todo o segundo semestre daquele ano, foram feitas observações das aulas, na disciplina de Formação de Professor de Línguas, devidamente acompanhadas de anotações, coleta de materiais utilizados pela professora regente e gravações integrais das aulas, com autorização expressa dela.

Assim sendo, decidi seguir com uma postura etnográfica na pesquisa, pois, para André (2012, p. 28), a principal preocupação do etnógrafo é a descrição de cultura e suas práticas, crenças, valores, linguagens e significados de um grupo social (contexto acadêmico). No meu entendimento, contudo, essa visão de etnografia esgota-se em uma perspectiva puramente descritiva. Sabiron (2001) esclarece que a etnografia da educação deve superar a orientação descritiva e ter um enfoque pluridisciplinar. Essa postura conscientizadora e dialética confere à etnografia uma característica distinta do entendimento de André (2012): a interpretação e a crítica. Na etnografia, dentro da minha visão, o pesquisador aproxima-se do espaço escolar, na tentativa de entender os processos engendrados e interpretá-los de acordo com o seu próprio repertório acadêmico, ou seja, a etnografia acolhendo a subjetividade do pesquisador.

Quis investigar, então, como se dão as práticas no curso de Letras, em contextos acadêmicos, e interpretá-las de acordo com o meu repertório, adquirido ao longo das disciplinas cursadas no mestrado. O intuito dessa ação é contribuir para que futuros professores e professoras não demorem (ou mesmo hesitem) em implementar tais ações em suas aulas, pois elas potencializam e

fomentam uma formação cidadã emancipatória, evitando, assim, que esses(as) novos(as) professores(as) enfrentem dificuldades ao entrar na sala de aula pela primeira vez, mesmo que, ainda, em estágio supervisionado, como eu mesmo enfrentei. Evoco, aqui, as palavras de Mattos (2006) em relação a quem pode fazer etnografia:

aquele que sente um grande desconforto na boca do estômago, com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele ou ela muito facilmente, isto é, se algum fenômeno social está “caindo mal” para você, este é o seu objeto de estudo. Portanto, qualquer pesquisador bem treinado em etnografia e com uma pergunta socialmente relevante deve fazer pesquisa etnográfica (MATTOS, 2006, p.6).

Ainda segundo André (2012), a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos fazem-se necessárias ao se adotarem as técnicas de uma pesquisa etnográfica. A observação é participante porque parte do princípio de que há um grau considerável de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. A *Bradford University* defende que:

[...] Como mencionado anteriormente, a observação participante é quando o pesquisador tenta observar, de alguma forma, o grupo que está sendo pesquisado e compartilhar nas experiências sendo gravadas e analisadas. Ela pode ser usada em associação com outros tipos de abordagens de pesquisa ou como a formação principal de se conseguir dados. Pode ser uma boa maneira de mergulhar em qualquer situação e ajudar a revelar complexos processos sociais causais (2016, p. 21) (tradução minha).¹⁰

Como dito acima, nos meses de maio e junho e durante todo o segundo semestre de 2019, fiz observação participativa nas aulas ministradas pela professora regente Alice. No primeiro dia, ela pediu que eu falasse um pouco sobre o meu objeto de estudo e onde, exatamente, estava tentando chegar com tal pesquisa; tentei, então, contemplar o que Merriam (1988, p. 39) traz como qualidade essencial ao pesquisador etnográfico: ser comunicativo. A autora explica que: “uma pessoa comunicativa é empática com os informantes, estabelece *rapport*,

¹⁰ [...] *As discussed earlier, participant observation is when a researcher attempts to observe in some way in the group being researched and to share in the experiences being recorded and analysed. It can be used in association with other research approaches or as the primary way of gathering data. It can be a good way of getting below the surface of any situation and to help reveal or unravel complex causal social processes* (2016, p. 21).

faz boas perguntas e ouve atentamente”. Discorri um pouco sobre os letramentos e sua ligação com o processo de educação linguística crítica no século XXI, o que parece ter chamado a atenção de alguns alunos, haja vista que muitos deles me abordaram no final da aula pedindo literatura de referência, pois gostariam de saber um pouco mais a respeito. Alguns outros até me confessaram ter bastante interesse no tema, o que configura claro interesse em entender tais construtos e implementar criticidade e digitalidade em suas aulas. A partir desse momento, já no primeiro dia de observação, ficou claro que eu não passaria por aquelas aulas de forma despercebida e um certo grau de subjetividade mostrava-se valioso para os graduandos. Machado (2002, p. 371) complementa, ao insinuar que “toda pesquisa de campo é participante, pois, mesmo na pesquisa de campo baseada em contrato deliberado de não intervenção, sempre existe alguma interferência do jogo relacional nascido das interações pesquisador-pesquisado naquilo que é pesquisado”.

Além disso, Wolcott (1998) traz a premissa de que uma certa permanência em campo, o contato com o que será pesquisado (professor, ementa e alunos) e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados são requeridos para que o estudo possa ser considerado do tipo etnográfico. Pretendi, então, observar se há alguma relação com o que Cope e Kalantzis (2000, p. 4) afirmam ser um dos papéis fundamentais da educação: “assegurar que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de modo que possam participar integralmente na vida pública, econômica e de suas comunidades”. Giroux (1997) nos diz, ainda, que, como educadores(as) linguísticos(as), devemos assumir o papel profissional e ético como agentes e potenciais transformadores(as) sociais. Assim sendo, pretendo entender como a educação crítica é trabalhada no ensino superior, buscando responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se dá a formação de futuros(as) professores(as) de língua inglesa, neste , em tempos contemporâneos?

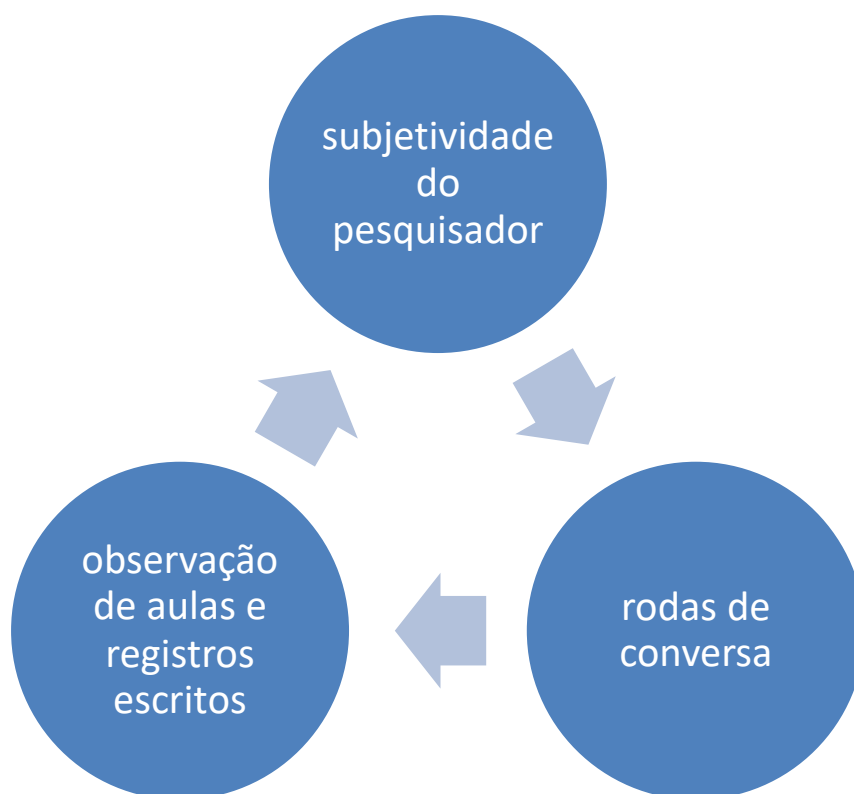
- Existe um trabalho multimodal nas aulas de formação docente na universidade pública em questão?

- Existe uma postura multiletrada nos cursos de formação de professores(as), diferente da minha?

Woods (1989, p. 21) realça que é dever do etnógrafo ter “a habilidade de escuta aguçada, a sensibilidade emocional de penetração através das diferentes camadas da realidade, a capacidade de colocar-se na pele de seus personagens, sem perda alguma da capacidade de valorizá-los objetivamente”. É válido ressaltar que a pesquisa etnográfica também busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias, mas não a sua testagem (ANDRÉ, 2012, p. 30).

Portanto, a triangulação etnográfica pretende registrar um conjunto de vozes e perspectivas sobre a formação de professores de línguas em nível superior. A imagem a seguir (figura 1) resume a etnografia pretendida.

Figura 1: Métodos de pesquisa.



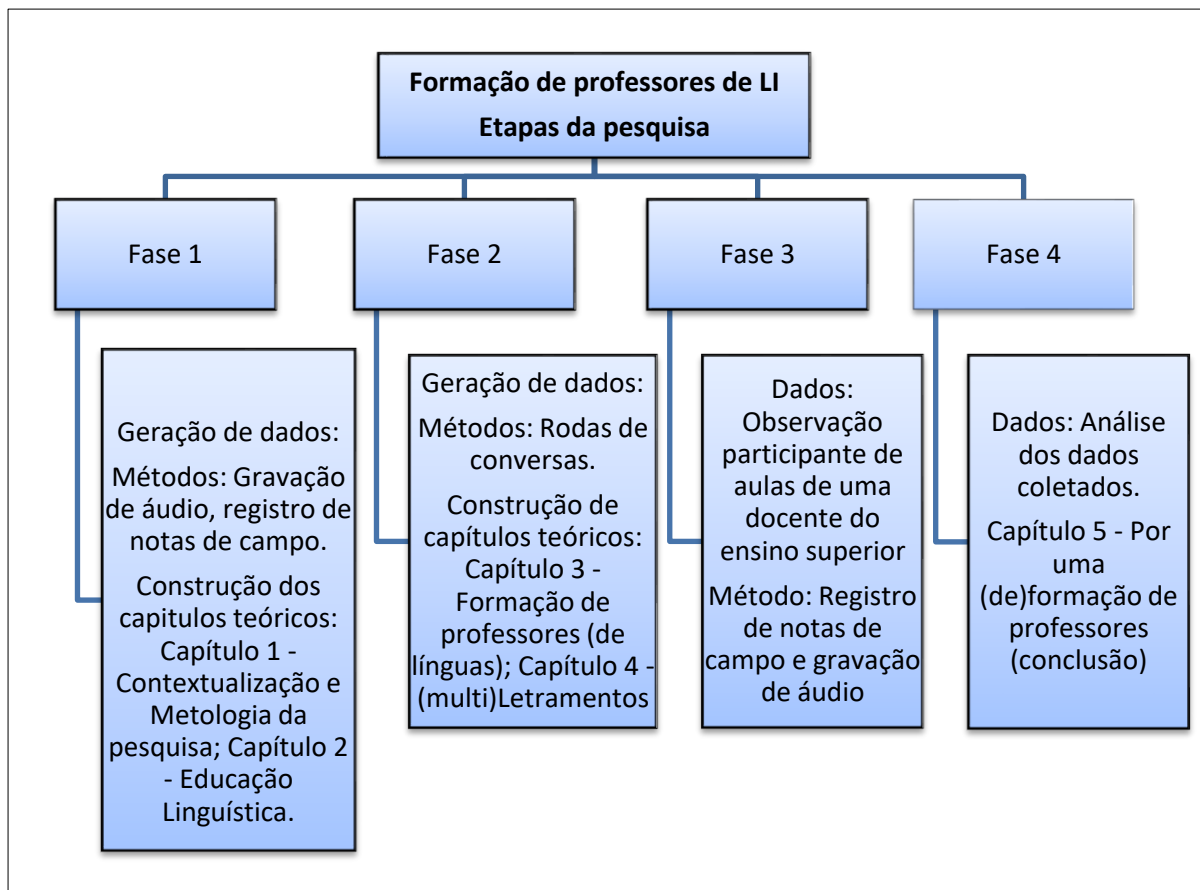
Fonte: produção do autor (2019)

Após a fase de campo e estímulos de práticas pedagógicas, nos planejamentos das aulas para os segmentos de educação infantil, fundamental e médio, ministradas pelos alunos, ao longo do segundo semestre de 2019, analisei os dados para a criação de hipóteses, no que se refere aos possíveis

benefícios que a adoção de práticas (multi)letradas e críticas poderá trazer para a comunidade acadêmica.

A imagem a seguir (figura 2) apresenta um resumo das etapas da pesquisa.

Quadro 1: Formação de professores de LI



Fonte: produção do autor (2019)

Para os capítulos teóricos, foi definido que iniciáramos com a contextualização desta pesquisa e as motivações do estudo. Logo após, o intuito é discorrer sobre a metodologia utilizada para a fase de geração e análise dos dados coletados nos meses de maio e junho na disciplina em questão. Para André (2012, p. 70), “a investigação da prática docente não deve se esgotar no espaço da sala de aula, pois pode haver ligações diversas entre essa dinâmica social e as formas de organização do trabalho escolar, as quais não podem ser desconhecidas”.

No segundo capítulo, retomo a teorização sobre como se formou a educação (linguística) brasileira, sob a luz de estudiosos, como Ferraz (2015), Duboc (2012), Monte Mor (2019), dentre outros. A partir do segundo capítulo, quero ressaltar que as teorizações produzidas ao longo da pesquisa foram “costuradas” com os dados gerados nas fases iniciais da mesma. Assim como diversos trabalhos nas áreas de educação linguística, LAC e formação docente, este texto defende uma práxis de pesquisa em que dados e teorias conversam o tempo todo, entrelaçados com as vozes deste pesquisador e teóricos que me ajudaram a compor o texto.

O terceiro capítulo trata da formação de professores em contextos de ensino superior e de breve releitura dos documentos que compõem os cursos de formação, usando o respaldo teórico fornecido por Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (2018), Arroyo e sua obra “Ofício do Mestre” (2000), Mello e sua “Formação inicial dos professores de educação básica” (2000). Em seguida, o trabalho tem por aspiração discorrer sobre a formação de professor de línguas, alinhando-se a autores como Kumaradivelu (2012), Pennycook (2001; 2003; 2006), Biesta (2009), Duboc (2012), Ferraz (2015), Batista (2018) Jucá (2017), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2019), com o intuito de trazer luz à importância dos estudos de Multiletramentos de Cope e Kalantzis (2000). Nesse mesmo capítulo, há breve reflexão sobre algumas disparidades epistemológicas entre *teaching and language education*, usando como norteador teórico os trabalhos de Canagarajah (2012), Ferraz (2018; 2019) e Rojo (2012).

O quarto capítulo perpassa as pedagogias de letramento, movimento complexo e heterogêneo, concepção difundida principalmente por Paulo Freire e deixada em suspenso, devido à ditadura militar que se instaurou no Brasil, em 1964. Na década de 1990, esse movimento é resgatado em vários países (devidamente adaptado para suas realidades), dialogando com o questionamento de porque se recorrer à criticidade e concluindo que a alfabetização, como estava sendo proposta, não lograria contemplar as premissas de formação cidadã e de entendimento de posicionamento na sociedade. Esse repensar ganhou vascularização e diversificação, tornando-se o que hoje é conhecido como letramento crítico, novos letramentos, multiletramentos, letramentos visuais.

Encerro este capítulo, trazendo o que André (2012, p.117) afirma ser o papel do etnógrafo, no contexto pesquisado: o etnógrafo não faz o retrato ou uma reprodução de uma realidade, mas sim a *sua* interpretação da realidade, marcada por traços distintivos do pesquisador, não sendo, assim, isenta de valor. Tenho experiência no ensino (até antes desta dissertação, nomeava o meu trabalho assim) de línguas e gostaria de imprimir um pouco daquilo que acredito como relevante para o contexto de educação superior e básica, aquilo que não tive na minha graduação. Logo, pretendo deixar este trabalho como contribuição para a educação crítica no nosso país como forma de expansão dos estudos de letramento e das pedagogias críticas.

2 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

“Na minha visão, a educação linguística crítica é aquela que tem como foco a práxis linguística e não a alienação linguística; que não sonega aos estudantes o conhecimento de que as línguas são produtos, mas também processos, e de que são sujeitos que, em contexto sócio-histórico específico com condições tecnológicas determinadas, constroem a linguagem e definem os rumos das línguas e dos discursos a partir dos próprios recursos linguísticos”
(BATISTA, 2018, p. 218).

O sistema democrático brasileiro é regido pela Constituição Federal, que determina os mais diversos aspectos da vida do nosso país, nos campos sociais, políticos e econômicos. Quando se trata de educação, ela nos diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania** e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifo meu). Monte Móre Morgan (MONTE MÓR, 2019) tem sido uma das pesquisadoras brasileiras mais dedicadas aos estudos de cidadania em aulas de línguas no nosso país, inclusive no âmbito da construção curricular, sendo uma das responsáveis pelas *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (BRASIL, 2006). Para ela, é importante se considerarem as especificidades do que é ser cidadão em um contexto brasileiro, não sendo possível defini-las somente através da posse da nacionalidade. Por cidadania, a autora entende viver em um espaço urbano/rural e participar das suas decisões políticas e econômicas, conforme o significado do próprio termo em grego. Dentro de um escopo histórico, ela nos informa que, desde que o Brasil se tornou independente de Portugal, as ideias ligadas aos termos “cidadão” e “cidadania” têm clamado por um processo de resignificação nos discursos políticos e sociais, devendo-se incluir também “ação” e “engajamento” aos conceitos basilares de direitos e deveres. Essa adição não seria simplesmente semântica, mas também política: uma resposta ao sistema colonizador, tanto de Portugal quanto dos jesuítas e, mais recentemente, da ditadura militar (MONTE MÓR; MORGAN, 2014). A meu ver, a inserção dessa discussão de “cidadania engajada” nas aulas de língua rompe com a proposta de uma língua vista

tradicionalmente, que tem sido vista na construção de muitos currículos da educação básica brasileira e caminha para uma relação dialógica com a sociedade, uma vez que, por definição, cidadania é retomar espaços públicos que foram negligenciados aos cidadãos ao longo da história.

Entretanto, o que temos visto, atualmente, é que as esferas educacionais têm sido vítimas de boicotes de setores políticos neoconservadores do Brasil¹¹, em especial nos anos de 2019 a 2021. Isso pode ser exemplificado pelo projeto de lei que, recentemente, circulou no Legislativo brasileiro, o chamado “Escola Sem Partido” (aliás, é um projeto antigo, de 2004, criado pelo procurador do Estado, Miguel Nagib, e resgatado pelo deputada federal Bia Kicis, do Partido Social Liberal (PSL) em 2019¹²): sua premissa maior é a necessidade de interferência nas atividades professorais, com vistas à proibição de práticas consideradas de “doutrinação política e ideológica”, bem como ao bloqueio da veiculação ou realização de atividades que possam ser conflitantes com convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis (TREVISAN, 2018, p. 463). O que vemos em tal projeto é um (des)serviço de inculcação teocrática, aliado a uma perspectiva extremamente reducionista do conceito de educação. Outro ponto que pode ser adicionado ao debate para os tais (des)entendimentos do papel da educação é uma ênfase na denominada “qualificação para o trabalho”. Assim, com a falácia de que o papel da escola é preparar o jovem para o mercado de trabalho (mercado carregado de traços escravocratas, diga-se de passagem), o governo brasileiro dos anos de 2019 a 2021 pretende ditar para profissionais que fizeram um curso de licenciatura de, no mínimo, 3 anos, como se faz educação, em especial nas escolas públicas. É nesse contexto que esta pesquisa se insere, tentando driblar os desejos de uma lógica neoliberal para o ensino de línguas que visa a um processo de “algoritmização” do fazer educacional.

¹¹ Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ldo/2021/tramitacao/proposta-do-poder-executivo/>> e em: <<https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/orcamento/orcamentos-anuais/2021>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

¹² Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+2> e em: <<https://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

Levando a discussão para a área de interesse deste estudo, as línguas estrangeiras, o paradigma supracitado fica ainda mais claro, quando vemos instituições renomadas, como *The British Council* (2015), tentando, de alguma forma, intervir no ensino de línguas na escola pública brasileira, almejando parcerias com os órgãos governamentais para uma perigosa homogeneização do ensino de língua conforme o excerto retirado dos estudos da própria instituição: “O ensino do Inglês é pouco regulamentado no Brasil e **sua oferta apresenta pouca padronização**” (grifo meu). Esse entender neoliberal da educação tem levado a um fracasso no ensino de línguas estrangeiras, na educação básica, em escolas públicas, em especial do Inglês, conforme denunciam alguns autores renomados da área, como Assis-Peterson e Cox (2013), Duboc (2018) e Siqueira (2012), dentre outros. Logo, este Capítulo tem por objetivo apresentar os conceitos relevantes para a área de educação linguística, diferenciando as nomenclaturas que circundam o terreno da educação - tais como educação e escolarização - e, depois, levar a discussão para o campo das línguas estrangeiras e os contextos de formação de professor - entendendo os conceitos de criticidade e formação crítica dos professores de línguas, a partir do aporte teórico dos trabalhos de Ferraz (2018), Jordão (2018) e Duboc (2012; 2015), dentre muitos outros estudiosos da linguagem, para os quais a Educação Linguística dialoga com a transdisciplinaridade e a formação crítica do(a) cidadão(ã) -, na esperança de que, amparados por uma formação crítica sólida, os(as) futuros(as) educadores(as) levem esses construtos epistemológicos para a educação básica, sempre buscando entender como a Educação Linguística almeja alcançar o exercício da cidadania mencionado pelo texto da Constituição Federal.

A língua é orgânica, fluida e pulsa dentro de cada um de nós. Como entidade viva, traz consigo marcas históricas e socioculturais. Assim, ao enunciarmos, nos posicionamos no mundo e revelamos nossas crenças, ideologias e preconceitos (SABOTA, 2018). Adiciono às palavras da autora que a enunciação é também um espaço aberto ao devir, à (re)construção e ao (des)fazer. Em oposição à afirmação de Sabota, o ensino de Inglês, no Brasil, tem se pautado por uma perspectiva enfaticamente linguística, reduzindo a língua à mera expressão de pensamento, conforme denuncia Jucá (2017).

Felizmente, em contraste a essa prática, estudiosos contemporâneos têm trazido uma alternativa para a educação em línguas estrangeiras no nosso país, sugerindo aulas mais contextualizadas, dialógicas, relevantes e agentivas. Muito recentemente, iniciativas como o Projeto Nacional de Letramentos (USP, 2009-2021), capilarizadas em diversos estados brasileiros, têm-se ocupado da formação de uma rede colaborativa entre universidades, com fins de criar intervenções e investigações nos cursos de formação de professores de línguas do nosso país, tendo como objetivo contemplar uma educação linguística mais relevante, agentiva e dinâmica. Uma das ramificações desse projeto é o GEELLE (Grupo de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, USP, 2018-2022), de que faço parte e no qual buscamos repensar as aulas de inglês, tendo como base os aportes teóricos dos letramentos, das pedagogias críticas e das teorias pós-estruturalistas. Neste Capítulo, intento promover uma reflexão sobre tais proposições, trazendo também dados coletados em uma disciplina de formação de professores, no ano de 2019. A própria professora põe em prática os pareceres supracitados, conforme poderá ser notado nos excertos retirados do seu curso de formação de professores.

Para Jordão (2018), a escolarização refere-se especificamente ao processo de ascender séries dentro dos diferentes segmentos educacionais (ensino infantil, fundamental I, fundamental II e ensino médio), mediante uma ordem cronológica (1ª, 2ª, 3ª até a terceira do ensino médio), e não leva em consideração a relação ensino e aprendizagem. Ensino, por sua vez, centra-se principalmente na ministração de conteúdos e instrução, ao passo que o termo educação pode ser entendido como um mecanismo muito mais complexo, que vai além das preocupações meramente temporais, perpassando não somente os conhecimentos acadêmicos propostos pelos currículos, mas também uma esfera social que se engaja com os acontecimentos políticos, com a cultura popular e erudita, com a economia nacional e mundial e, por último mas não menos importante, com as línguas e as formas de construção de sentido (*meaning-making*). Assim, o termo *educação* engloba e ressignifica o termo *ensino*. A meu ver, educar constitui um ato político, dado seu alcance social e sua amplitude na circulação de conhecimentos, ensejando novos posicionamentos ideológicos e reconfigurando a identidade social dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Morin (2003, p. 11 apud FERRAZ, 2018, p. 108) traz o termo *ensino*

educativo, pois para ele a palavra “ensino não lhe basta, mas a palavra educação comporta um excesso (a visão utópica de que é a grande salvadora de todos os problemas) e uma carência (não dá conta de todos eles)”. Ele defende a proposta de transmitir não somente conteúdos hermeticamente organizados, mas também aspectos socioculturais que nos permitam compreender nossa condição e nos ajudem a viver, favorecendo um modo de pensar aberto e livre (MORIN, 2003, p. 11 apud FERRAZ, 2018, p. 108). O termo *educação*, apesar de ser problemático como informado no início deste parágrafo, apresenta-se como opção mais horizontal e menos hierarquizante de entendimento da relação aluno(a)-professor(a) e abarca a produção de conhecimento de forma mais coletiva, buscando a contextualização da prática educacional, além de se preocupar com o autoconhecimento do indivíduo, perspectivas que não são contempladas dentro do “ensinar”. Conforme afirma Ferraz (2018, p. 109), a educação busca

conhecer seus alunos, problematiza as genealogias de tais práticas entendendo as suas próprias histórias e as histórias da comunidade e cultua a autocrítica necessária para que o próprio ato de educar seja dialógico e autocrítico/autoconsciente das limitações do próprio conhecimento, experiência e formação do próprio educador.

Quando trazemos a discussão acima para análise na área da Linguística Aplicada, os construtos supracitados levam ao conceito de ensino-aprendizagem e educação linguística. Para Ferraz e Kawachi-Furlan (2018, p.13), temos utilizado o termo ensino-aprendizagem como forma de demarcação, no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA). E ele deu origem a várias pesquisas e práticas pedagógicas tais como metodologias, métodos e abordagens criados com bases teóricas fortes da LA. As principais características do termo, apontadas por esses autores são:

[...] a utilização inequívoca de livros didáticos, a crença nas metodologias e métodos como única solução para o ensino, o foco na instrumentalidade e na estrutura, e as relações verticais (o professor é o centro da sala de aula, quem comanda, quem instrui a maior parte do tempo), entre tantas outras, são características abarcadas na visão de ensino e aprendizagem.

Uma parte extensa da vida profissional de todo(a) professor(a) de Inglês, em especial os(as) que estão em começo de carreira, passa-se em centros de idiomas. Lá, estão sujeitos(as) a trabalhar de forma reducionista com a língua,

além de serem obrigados(as) a utilizar a metodologia da escola, que os(as) homogeneiza e aos(às) estudantes, assumindo-se que todos(as) aprenderão de uma forma só, caracterizando o que entendo por “ensinar língua”. Em uma das aulas, a formadora Alice problematiza o uso de metodologias e métodos nas escolas de línguas:

Prof.: É... As *skills* elas começam a se integrar. Na verdade, elas já estão integradas. As práticas de leitura e escrita já ocorrem! Tem gente que lê pro bebê, quando ele está na barriga! Sabe aquela coisa, assim? Como é que você vai separar e fragmentar essas. Sabe? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

No excerto acima, a professora-formadora problematiza o fato de que para se aprender uma segunda língua, é preciso primeiro ouvir, depois ler, e só depois se aprende a escrever e, por último, a falar. A meu ver, essa proposta corrobora um entendimento tradicional de língua, no qual ela é utilizada apenas como entidade pré-fixada, codificável. Ainda, dentro dessa seara, língua é, sobretudo, “fechada, transparente e passível de estudo quando abstraída do seu uso social e ideológico” (JORDÃO, 2006, p. 2). A realidade, por sua vez, é vista como dada e externa ao sujeito. Essa proposta remete ao método naturalista de aprendizagem de uma segunda língua, que a entende como semelhante à aquisição da primeira. O que esses métodos não preveem é que, ao aprender uma segunda língua, esse sujeito já está inscrito em uma primeira cultura e, conseqüentemente, a leva para a segunda língua, isto é, língua se torna realidade, uma prática discursiva. Ensinar línguas sob esse viés é abrir espaço para trabalhar diferentes processos de construção de sentido, é intrinsecamente trabalhar cultura, é romper com a codificação e colocar a língua em um local de constante negociação. Jordão (2006) participa do debate e argumenta em favor de língua como discurso e seu uso na educação linguística:

Desse modo, dentro da perspectiva de língua como discurso, ensinar línguas estrangeiras é ensinar procedimentos interpretativos determinados por culturas outras que não a cultura da língua materna; aprender uma língua estrangeira é, por sua vez, aprender procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independentemente do grau de proficiência atingido. Assim, o espaço de sala de aula é percebido como local de formação de subjetividades. Na sala de aula de língua estrangeira, o trabalho pedagógico possibilita marcadamente a construção/aquisição de dispositivos que propiciam entendimentos de mundo diferenciados daqueles possibilitados pela língua materna: a

sala de aula de línguas estrangeiras pode oferecer aos alunos pares de lentes que lhes permitam olhar o mundo diferentemente, lançando mão dos procedimentos interpretativos utilizados discursivamente na língua estrangeira ou simplesmente estando conscientes da existência e conseqüentemente das possibilidades interpretativas das determinações discursivas concebidas pela língua estrangeira. Ou ainda construindo novos procedimentos interpretativos a partir da combinação e/ou da ressignificação dos procedimentos construídos em uma ou outra língua (p.8).

Diferentemente do que é mencionado acima, o que podemos ver (e eu mesmo pude vivenciar, nos tempos em que trabalhei em escolas de línguas) é a obrigatoriedade do uso de métodos pouco agentivos e de livros didáticos “higienizados” (UPHOFF, 2018), com situações prontas e falas superficiais, focadas em *drillings*; nenhum espaço para politização ou agenciamento dos atores do fazer docente:

Prof.: *You have to design a course! Você sabe que vocês não vão pegar o livro didático para implementar no estágio, né? Vocês estão sabendo? Estão sabendo? Não é para pegar o American Headway. Tá? E acabou. You will be designing the course and you will be implementing the course... You also have to formulate that goals and objectives, and this has to be in line with the content. Once you define the context, you define and formulate your goals. Your main goal and your main objective. You are going to have contents, that are in dialogue with the objectives... And it is time for you to develop the materials. Okay?* (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Pela fala da formadora, já na etapa de estágio supervisionado, é possível vislumbrar uma formação de professores que intenta romper com a hegemonia do material didático em cursos de línguas. A professora-formadora estimula o(a) estudante a ler o contexto no qual ministrará suas aulas e, com base nisso, montar um material desenhado para aquela realidade sociocultural. Ainda sobre os livros didáticos, Cunha (2018, p. 249) fomenta o debate, ao elencar que esses materiais têm propostas puramente comerciais e ideológicas, não contemplando as especificidades linguísticas e culturais do(a) aluno(a) brasileiro(a); assumem que seriam iguais o aprendizado de inglês em países onde o idioma é a língua materna e a aprendizagem de inglês como segunda língua; presumem, convenientemente, uma diversidade linguística dos(as) alunos(as) em uma mesma turma, e evitam, assim, qualquer referência à tradução como recurso linguístico e pedagógico (CUNHA, 2018).

Não intento afirmar que o(a) profissional não deva ter consciência dos métodos e abordagens presentes nas aulas de línguas; muito pelo contrário, o

objetivo aqui é estimular a prática agentiva do(a) docente, em que ele(a) possa tomar as decisões pedagógicas conforme a demanda daquele contexto social. Tendo isso em mente, esse(a) professor(a) poderá tomar decisões pedagógicas de acordo com suas reflexões, crenças e valores, e não baseadas apenas em sua experiência como aluno(a) e professor(a).

Prof.: Nossa! Essa eu vejo mais com um *matrix approach*. No sentido de que não tem... Não esperem o modelinho pronto. Mas, de jeito nenhum, não é linear. É cíclico também, tá? É mais integral. *So, for those who have been reading the text it was a suggestion reading. Which elements are included in this perspective that I [inaudível] to the previous one? How can one organize a course on the matrix approach?* Nossa! Difícil né? Super subjetivo? Tudo bem! Eu trouxe *slides*! A gente viu esses *slides* na [nome da disciplina]? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

A professora reforça, então, o pensamento de que o ensino-aprendizagem de línguas não se dá de forma linear e defende uma postura em que métodos, metodologias e abordagens visitam-se a todo tempo, o que ela chama de *matrix approach*. Em contrapartida, a Educação Linguística, a meu ver, dá as boas-vindas ao reconhecimento do contexto social, no qual professor(a) e aluno(a) estão inseridos, usando-o a favor do aprendizado, além de preconizar o estímulo de agência do(a) professor(a), para decidir quais são as melhores estratégias de aprendizagem para aquele público, levando em consideração seus valores e aquilo que acha relevante ser ensinado para aquele contexto social. Com base no exercício teórico supracitado, chegamos então a dois conceitos distintos e nevrálgicos: ensino e educação por meio das línguas:

[...] ensinar e educar por meio das línguas (maternas ou estrangeiras) são conceitualizações distintas. Ensinar a língua inglesa, por exemplo, significa, mesmo em tempos contemporâneos, passar o conhecimento linguístico por meio de metodologias e métodos, os quais, materializados no livro didático, buscam principalmente a excelência linguística por meio do desenvolvimento de habilidades (ou o que a BNCC chamou de competências) (FERRAZ, 2018, p. 109).

O(A) professor(a) que escolhe *ensinar* línguas tende a adotar uma postura de hierarquização da relação docente/discente, bem como uma visão simplista da língua como mera expressão do pensamento. Além disso, na maioria dos casos, acredita que todos(as) os(as) estudantes aprendem da mesma forma,

com metodologias e com materiais didáticos muitas vezes advindos de contextos completamente diferentes do brasileiro.

Outro ponto que merece atenção é o lugar da gramática na educação por meio de línguas estrangeiras. Em uma das aulas sobre métodos e metodologia, a formadora critica o entendimento de língua e a suposta ordem natural de aprendizado de uma língua (primeiro se aprende a usar e depois a sistematização¹³):

Prof.: *Language use first, then language systematization. That is the natural order. But there are schools, traditional ones, who tend to insist on doing grammar first and then language examples later on.* Perdeu o aluno, perdeu. Fica a dica (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Na minha interpretação, o processo acima critica o lugar privilegiado que a gramática tem ocupado ao longo da história da educação linguística no fazer educativo. Esse lugar vê a língua sob uma perspectiva reducionista e vincula a Educação Linguística à homogeneização do aprendizado, isto é, devemos sempre, em nossas aulas, ensinar a gramática primeiro e, somente depois disso, trazer exemplos da língua em seu uso. Essa prática corrobora o que Batista (2018, p.217) chama de alienação linguística, processo no qual os falantes estão sujeitos à língua como mecanismo externo a ela, com regras e funcionamento preestabelecido, isto é, “os sujeitos não se reconhecem como reais construtores da língua que usam, nem de sua gramática, ou das relações que esta estabelece e das representações que faz” (BATISTA, 2018, p.217).

Tal exercício argumentativo foi chamado por Freire (2018) de educação bancária, em que o “professor-banqueiro” deposita na conta do “aluno-correntista” (talvez fosse melhor tratar como poupança já que o(a) aluno(a) só acumula) a “moeda” conhecimento. E o(a) aluno(a), por seu turno, deposita esse

¹³ Lembrei-me, aqui, de uma escola de idiomas em que trabalhei por dez anos. Essa escola tinha um perfil “*business*”. Tínhamos que usar a roda de aprendizagem, que pressupunha o uso da língua de acordo com a função que era apontada naquela lição (Ex: “Socializing with people from other countries”). Por exemplo, enquanto ensinávamos sobre socializar com pessoas de outros países, os alunos tinham que repetir o “Where are you from?” “I’m...” (muitos nem sabiam o que estávamos repetindo), mas só na unidade 5, podíamos chamar isso de *Verb Be*. Em um dos semestres de curso, um aluno me perguntou se aquilo era *verb be*, e eu precisei pedir a ele para aguardar até estarmos na unidade 5, quando eu explicaria melhor. A meu ver, essa “ordem natural” é socialmente construída sob os moldes mercadológicos, pois é preciso, primeiramente, aprender a falar, para conseguir realizar as videoconferências, os acordos, as viagens de negócios, já a gramática, não era interessante.

“dinheiro” nas provas e exercícios (na maioria das vezes do tipo *fill-in the blanks*, diga-se de passagem), isto é, somente há **uma** aplicação possível desse “dinheiro”. Siqueira (2018) participa do mesmo jogo argumentativo e afirma que a Educação Linguística é um processo formativo e visa a conduzir o(a) aluno(a), de forma autônoma, para além do mero acúmulo de saber, superando a educação bancária. Ela é também um agente problematizador do cotidiano e se apresenta como norte para a transformação social.

Destarte, quando falamos em Educação Linguística, entendemos que ela perpassa um processo que coloca em xeque o *status quo* e busca recentralizar sujeitos que, até então, eram relegados pelos currículos. Ferraz (2018, p. 110) assevera que Educação Linguística significa repensar o ensino e aprendizagem linguísticos tendo em mente que as línguas têm novos papéis sociais - e, aqui, gostaria de adicionar às palavras do estudioso que as línguas desempenham novas funções nas zonas francas sociais (ambientes virtuais, entre eles, as redes sociais) em que a *internet* tem moldado as relações humanas. O mesmo autor ainda reflete sobre as mudanças epistemológicas e ontológicas que a Educação Linguística nos traz:

[...] [a Educação Linguística] significa, ainda, repensar os repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho dos currículos e práticas pedagógicas, levar em consideração as transdisciplinaridades que a LI pode fomentar e nutrir a produção de conhecimento e criticidade (FERRAZ, 2012, p. 110).

Dialogando com o que que Jordão (2018, p. 76) entende por Educação Linguística), Pereira (2018, p. 53) participa do debate e assevera que:

[...] Educação Linguística crítica se situa em um contexto mais amplo, que é a educação geral numa perspectiva crítica, a qual compreende, entre outras coisas, a tomada de consciência de que existe uma multiplicidade de formas de compreensão de mundo, e o preparo dos sujeitos para o exercício da cidadania em uma sociedade em que relações de poder permeiam e determinam as relações sociais, econômicas e políticas.

Cabe ressaltar que ela também questiona discursos cristalizados de ódio, racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas (FERREIRA, 2018). Para Mizan (2018), “a Educação Linguística crítica permite a inclusão de discursos sistemicamente excluídos das salas de aula e, por isso, proporciona uma mudança ou ampliação da perspectiva”. Acrescento aqui que a Educação Linguística rompe com a lógica estrutural para o ensino de línguas, pois promove

reflexões do papel do sujeito, da língua e da linguagem no seio social, remando contra a onda da educação neoliberal. Para Pessoa (2018), a Educação Linguística é problematizadora das desigualdades, valendo-se dos nossos repertórios linguísticos em língua inglesa, almejando entender como essas desigualdades são historicamente construídas e qual o papel do discurso ao romper com essa lógica. A meu ver, então, isso significa trabalhar a sociedade via o estudo de línguas, já que as salas de aula são microcosmos do que vivenciamos fora da escola.

A Educação Linguística é, ainda, uma prática cotidiana representada pelas nossas escolhas pedagógicas e nosso fazer docente:

Prof.: [...] Quando as línguas me habitam, né? As línguas habitam em mim, né? *So here we have these [inaudível] to those contrasts. And nowadays we've been talking about ways of teaching English that welcomes those notions* (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Pelo excerto acima, vemos, no curso de formação docente, um movimento que vai ao encontro de um princípio basilar da Educação Linguística: respeitar a língua/linguagem que os(as) estudantes trazem para a sala de aula e, a partir dessa microvisão, expandir para outras aplicações do conteúdo trabalhado, contribuindo para o processo de construção de sentido. Ao dizer, em um curso de formação docente, que temos buscado novas práticas pedagógicas mais alinhadas com uma visão reposicionada de aluno(a)-professor(a), a formadora estimula nos(as) alunos(as) um respeito às subjetividades de cada um, bem como à sua própria.

Jordão (2018, p.77) alimenta o debate, entendendo a Educação Linguística como o “engajamento com processos de construção de sentido”, no qual se eleva a língua ao *status* de prática social, rompendo com o binarismo cartesiano de entendimento da linguagem que tanto guia o pensamento ocidental. Em uma das aulas, numa perspectiva decolonial, a professora comenta:

Prof.: *Nice! Good, good, good! Post-colonial! Oh this leads to another text. We live in a post-colonial era. Lembra daquela pergunta? Professor, seu inglês é britânico ou americano? Kumara says: “Hey, we live in a post colonial era”. So, you are going to be an English teacher! Forget about this polarized notion of English been you know? American or British yeah? So you have to look for non-mainstream countries, yes? And post-national, of course* (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Conforme pode ser visto no excerto acima, a Educação Linguística pressupõe que os sujeitos usuários das línguas vivem em uma era pós-colonial (KUMARAVADIVELU, 2003) e utilizam a língua como prática social, nos mais diversos contextos. O entendimento de línguas, sobretudo o da língua inglesa, é, então, desterritorializado e ressignificado, em função das demandas dos próprios sujeitos, contemplando uma visão decolonial para esse ensino. Ou seja, língua à disposição do sujeito e não o contrário, conforme afirma um aluno, futuro professor, no excerto a seguir:

Prof.: Exactly! Rafael! Would you like to say something? In the very beginning.

Aluno: Oh, yes! I was saying that the text about inglês desterritorializado... English nowadays that has more non-native speakers than native speakers. That does not belong from a specific country or specific communities... (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

O aluno reconhece que o inglês é uma língua que pertence ao mundo, *World English(es)* (KUMARAVADIVELU, 2003) e, por isso, não pode ser entendida como uma prática reducionista e excludente; muito pelo contrário, ela deve agir como instrumento de empoderamento e expansão da biblioteca cultural do(a) estudante. Diante disso, o sentido da língua e, mais especificamente, do seu ensino é ressignificado e entendido como um processo de participação cívica, abrindo o leque de discussão dos sentidos das línguas, explorando os impactos dos procedimentos interpretativos nas pessoas (JORDÃO, 2018, p. 78). Em uma das aulas, a formadora afirmou:

Prof.: No! This is not during the text! But we discuss is that... Who is being open to the English nowadays? Only American people? Only British people? So, English has been territorialized... And what happens is that now English is more fluid... Uses of the language... And it's fine... We have to be fine with that... (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

A fala da professora-formadora reforça a importância de um entendimento mais amplo sobre o ensino de línguas (Educação Linguística) e estimula no(a) futuro(a) docente práticas desterritorializadas e desprendidas das garras neoliberais. Dentro desse mesmo escopo de argumentação, a Educação Linguística envolve entendimentos dialógicos com as dimensões sociais e ideológicas de língua e linguagem (WINDLE, 2018). Por essa razão, venho defendendo, neste texto, que a Educação Linguística deve ser incluída nos

cursos de formação docente, como proposta alternativa ao binarismo ensino-aprendizagem e à proposta única de métodos e abordagens, haja vista que a Educação Linguística intenta romper com as lógicas veiculadas por discursos neoimperialistas eurocêntricos e estadunidenses, que entendem o processo educacional por um viés puramente mercadológico.

A Educação Linguística problematiza, ainda, a falácia do falante nativo como o ideal, conforme podemos notar na fala do aluno Pedro¹⁴, em um movimento de rompimento com tal falácia, premissa prevista na Educação Linguística:

Prof.: E você não falou nada?

Pedro: Ah eu não sabia se eu falava ou não! [risos]

Prof.: Eles podem pensar como nativos?

Pedro: É! Você tá sempre em débito, sabe?!

Aluno: Você pode mudar a língua que você é dona.

Aluno: Exato! (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

O(a) docente em formação parece evocar um processo de construção de uma identidade linguística/docente desatrelada de perspectivas coloniais (“Você tá sempre em débito, sabe?!”), o que nos leva a um encontro do(a) professor(a) em formação com o esclarecimento do seu papel como falante de língua estrangeira. Para Silvestre (2018), a Educação Linguística visa a “problematizar o estatuto da língua inglesa local e globalmente”. Acredito ser importante instigar esse entendimento de língua e linguagem no(a) professor(a) em formação, a fim de que ele(a) traga para suas futuras práticas docentes o entendimento de que é possível ensinar inglês de maneira descolonizada e que promova um agenciamento do(a) falante.

A prática da Educação Linguística pressupõe nova diagramação para a relação aluno(a) -professor(a), conforme nos demonstra o excerto a seguir:

Prof.: Yes? Also, in regard to transmission, once upon a time, there was this teacher who transmitted knowledge, right?! This is past. For a more sociocultural perspective, teachers are seen as negotiators, mediators which is quite different. This is precious idea. I don't believe that knowledge is for transmission... Knowledge is constructed socially.

¹⁴ Nome fictício.

Then, what will be your decision in terms of pedagogical decisions? That would echo these precious ideas. You see? If I do not want to be that kind of traditional teacher that transmits knowledge, if I believe the knowledge is socially constructed, how I'm gonna organize my class? My group? So that the very organization echoes this notion of knowledge... This is what you are going to try to plan... Try não... Plan! Okay? Yes? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Essa proposta pedagógica contempla que os conteúdos não podem ser simplesmente passados para o(a) aluno(a) e questiona a visão positivista de educação. A relação professor(a)-aluno(a) é repensada, para potencializar a produção de conhecimento e estimular laços afetivos, tão necessários, principalmente, para o contexto sociocultural em que vivemos. Assim, ela também critica a postura bancária do(a) professor(a) e estimula o olhar para a subjetividade do(a) estudante. Pennycook (2006, p. 67 apud MONTE MÓR, 2018, p. 270) assevera que esta visão de Educação Linguística pode ser entendida como “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de [ser entendida] como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”. Ao questionar os(as) futuros(as) docentes sobre suas decisões pedagógicas e ao se posicionar como educadora que acredita em um processo socioconstrutivo de conhecimento, a professora busca contemplar o que Rocha (2018) entende por uma formação congruente com as premissas da Educação Linguística: um processo conjunto de construção de conhecimento, no qual o(a) formador(a) é fornecedor de espaços dinâmicos de (des)aprendizagem, englobando saberes e letramentos diversos, para o engajamento do(a) profissional docente nos espaços educativos.

Jordão (2018, p.78) nos traz que a Educação Linguística se refere ao entendimento das implicações dos sujeitos no mundo, logo, é necessariamente reflexiva, pois demanda que o educador revise suas práticas, perceba suas origens e aonde quer chegar; propicia, ainda, o reconhecimento de possíveis pressupostos e implicações de suas concepções-ações. A autora continua a argumentação e assevera que “Educação Linguística crítica” pressupõe sujeitos associativos, que relacionam dimensões do saber linguístico a práticas com que têm contato e a perspectivas epistemológicas e ontológicas que as tornam possíveis.

Educação Linguística pressupõe, ainda, que educadores(as) não são somente responsáveis por capacitar o(a) aluno(a) linguisticamente mas também atuam como formadores(as) de sujeitos que se encontram inseridos em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, sob o qual devem agir, no intuito de buscar transformação social (PEREIRA, 2018), isto é, ambos os sujeitos envolvidos são capazes de se posicionar e expressar sua visão de mundo e de questionador da sociedade que os circunda, assumindo posições políticas, ideológicas e agentivas; é fazer-se cidadão por meio da língua estrangeira.

Para finalizar, gostaria de evocar as palavras de Batista (2018, p.217), que sumarizam o que discuti durante este Capítulo:

[...] Educação Linguística crítica pode resgatar o conhecimento de que usar língua é coconstruir a realidade. Vendo por esse prisma, ensinar línguas é ensinar maneiras de construir e reconstruir realidades; e, expandindo, ensinar línguas adicionais representa ensinar maneiras adicionais de significar as relações sociais. Ensinar línguas é ensinar relações humanas, com todas as implicações ideológicas, políticas e sociais que essas relações possuem.

Assim, damos conta de responder à seguinte pergunta: *“Por que é importante mencionar a Educação Linguística nos cursos de formação de docentes linguísticos?”* Porque já não é possível mais às aulas de línguas manterem-se alheias à realidade social na qual estudantes e docentes estão submersos(as). Iniciativas como o Projeto Nacional de Letramentos se fazem cada vez mais necessárias para romper com essa alienação social nas aulas de línguas. Logo, a formação inicial não pode ser somente acadêmica, a teoria e a prática precisam agir como forças centrífugas¹⁵ (BAKHTIN, 1995) para desenvolver autonomia, criticidade e resistência aos atores do processo educacional e não sonegar a estudantes a informação de que línguas estão a serviço do sujeito, logo, são produtos (BATISTA, 2018). Formar professores(as) sob o viés da Educação Linguística é, então, rever a orientação monolíngue de comunicação (CANAGARAJAH, 2013 apud BATISTA, 2018, p.219), a qual coloca em xeque a idealização por trás do falante nativo, da pronúncia americana ou britânica, da lógica unilateral para a interpretação. O intuito é que as razões

¹⁵ Aqui, recorro aos pensamentos bakhtinianos e à física, para explicar a necessidade de se criar um movimento rizomático que articula teoria e prática e almeja expandir-se para além dos muros da escola.

neoliberais por trás dos privilégios de países do Hemisfério Norte possam ser desveladas, no curso de formação docente inicial, em prol de um ensino de línguas que privilegie o inglês produzido no interior das premissas ontológicas do Sul global.

2.1 O lugar do crítico na Educação Linguística

Vivemos tempos em que muitas áreas de pesquisa assumiram vieses críticos, tais como Análise Crítica do Discurso, Estudos Críticos da Tradução, Letramentos Críticos, Sociolinguística Crítica, Linguística Aplicada Crítica, e isso levou, necessariamente, a um esgotamento dos estudos críticos (PENNYCOOK, 2010). A partir das inferências dos estudos de Monte Mór (2019), Menezes de Souza (2011), Duboc (2018), Jordão (2012) e Ferraz (2018), conclui-se que a crítica e o sujeito crítico devem, primeiramente, reconhecer seu local de enunciação, ou seja, reconhecer a visão que engendram ao ser crítico que a enuncia (SOUSA SANTOS, 2010). Assim, a crítica não surge para o sujeito magicamente, ela se constrói a partir de repertórios adquiridos, sendo moldada necessariamente pelo contexto (histórico). Pennycook (2001) pontua três entendimentos para a crítica: a posição liberal-humanista, focada no entendimento e discernimento dos fatos; a postura emancipatória modernista, buscando um agenciamento do sujeito, e a posição questionadora do pensamento pós-moderno. Para Menezes de Souza (2011, p. 296), criticidade é sinônimo de “ler se lendo” e “ler-se lendo”, isto é, perceber-se como sujeito construtor de sentidos, ao mesmo tempo em que se percebe que tais processos são coletivos: neles nos inserimos e criamos nossas identidades. Com base nos estudos de Monte Mór (2012), Ferraz (FERRAZ, 2018, p. 110) retorna ao debate e traz, sob um ponto de vista mais filosófico, três acepções para o termo crítica:

1. a crítica como um processo de ruptura no qual o sujeito percebe uma “quebra” no seu modo de pensar;

2. a crítica como suspeita/suspensão da realidade, conceito que Monte Mór traz de sua leitura dos estudos interpretativos de Ricouer; e, finalmente,

3. a crítica como construção de sentidos (*meaning making*), qual seja, um processo em que o sujeito produz seus próprios sentidos no encontro com um texto, uma aula, um filme etc.

A meu ver, a crítica coloca-se como predecessora (ou, talvez, em uma posição dialógica) de um movimento emancipatório do sujeito: ela o humaniza e acontece na vida cotidiana, cumprindo o papel de fomentador do agenciamento do indivíduo. Além disso, acredito que a criticidade atue como mecanismo problematizador do *modus operandi*, sendo assim prática questionadora do *status quo*, buscando entendimento para além de um conformismo social.

Vejam um exemplo de menção à crítica, no curso de formação de professores:

Prof.: *Critical framing* [inaudível] o exemplo que a gente acabou de dar, o caso da Laura. Analisar o que está por trás das questões, *interests, purposes, motives and their like*. *I can work on this with you later on in your course* [inaudível]. *And of course we want students to apply creatively what we teach them: so those are activities that require the application of knowledge to actual problems. It is more difficult to see this happening, especially in your case for such a short period of time that you are going to have with our students* (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

A explanação da professora leva-nos ao papel da crítica no espaço escolar: a crítica traz à tona motivações e questões, por trás das atividades pedagógicas, que não são interessantes a uma educação positivista, bem como busca desvelar as possíveis motivações para os apagamentos dessas questões nos currículos e práticas pedagógicas. A meu ver, a proposta da crítica é a de que os(as) alunos(as) mantenham a relação dialógica com o mundo exterior, com um olhar sensível às relações sociais. Isso só é possível se houver abertura para uma escuta sensível. A autora exemplifica seu ponto de vista mediante a vivência pedagógica nas disciplinas de língua inglesa, em um curso de formação de professores: “a proposta era construir objetos educacionais digitais que pudessem contribuir para o ensino de inglês” (ROCHA, 2018, p. 91). E, para dizer o que seria mais relevante, ela convidou professores(as) envolvidos no programa. Assim, uma comunidade acadêmica colaborativa foi se constituindo, e professores(as) e alunos(as) da graduação e da pós-graduação foram pensando em objetos. Rocha (Ibid.) menciona que os resultados foram extremamente significativos e gratificantes, não somente em termos de aprendizagem, mas também de conhecimento sociocolaborativo, a partir de um pensar juntos, que culminou na produção de um artigo acadêmico.

Duboc (2018, p. 18) propõe para o termo “crítico” um novo entendimento, que se enquadre melhor na sociedade na qual estamos todos inseridos: ela “abrasileirou” seu entendimento de “crítico” com as colaborações de Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2013). A estudiosa argumenta em favor de uma criticidade que “perpassa a desconstrução ou o deslocamento de sentidos nos termos derridianos, numa lógica não mais pautada no desvelamento de sentidos por trás de um texto, mas na compreensão do nosso próprio percurso interpretativo”. Para Batista (2018, p. 216), crítica é desestabilizar discursos cristalizados, questionar conceitos de representação e verdade, questionar as relações de produção de sentido para constituir a subjetividade do interlocutor e descrever relações entre “língua, poder, subjetividade, comunicação, justiça social, violências e mobilidade”. Ao mencionar a expressão “[...] do nosso próprio percurso interpretativo”, a autora evoca um entendimento que caracteriza o sujeito como construtor de sentido e um reposicionamento das interpretações dos que sempre estiveram às margens, colaborando para o jogo derridiano das diferenças e borrando as fronteiras entre a marginalidade e a centralidade.

2.2 A transdisciplinaridade na Educação Linguística

Na sociedade contemporânea, há um grande avanço no campo das tecnologias e da Medicina, em razão de certos prejuízos, como as guerras nucleares, desastres ambientais e pandemias (por exemplo, a pandemia de Covid-19). Essa realidade, porém, apresenta um paradoxo da vida moderna, que Sousa Santos (2010) afirma ser sinônima de tempos de transição, nos quais fica expresso o fim da hegemonia científica. Esse paradigma, até então dominante de racionalidade, do Iluminismo e do Positivismo, atinge as Ciências Sociais e Humanas, tornando-se um modelo global e validando apenas um tipo de conhecimento – o científico. A partir do momento em que o Pós-estruturalismo e a sociedade pós-moderna questionam tal conhecimento e trazem à tona conhecimentos emergentes, muitas vezes esquecidos e/ou renegados pelo cientificismo, surge um “paradigma emergente” e, com ele, a certeza de que uma visão cartesiana e puramente científica não faz mais sentido. Para Batista, Souza e Zacchi (2018), esse paradigma dicotomizou algumas paradigmas do

conhecimento - como “filosofia e ciência, concreto e abstrato, teoria e prática, corpo e mente, saber e fazer, material e espiritual, sobrevivência e transcendência”. Os autores vão adiante e postulam que essa dicotomização nos levou a dar passos largos na produção de conhecimento científico e tecnológico, mas também nos colocou em uma posição espiritual retrógrada.

A proposta da transdisciplinaridade é, então, revisitar e questionar as doutrinas, ideologias e métodos de cunho mais cientificista/positivista, alertando para a sua visão reducionista de mundo e rompendo com a lógica binária. Para Batista, Souza e Zacchi (2018, p. 72), a transdisciplinaridade

[...] concebe a produção dos saberes suplantando dualidades, dicotomias e polarizações, incluindo a contradição, o inesperado, o desconhecido; entendendo e legitimando outros níveis de realidade, além da consolidada em um determinado contexto; e buscando o que está além, através e entre as fronteiras disciplinares já estabelecidas e solidificadas, reconhecendo que é indispensável entender que a vida se faz em um triângulo de conexões: o eu, o outro e a natureza, complexamente ligados.

Assim sendo, segundo a transdisciplinaridade, o modelo classicista entra em crise e há uma transcendência da lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”. Essa epistemologia, então, abraça os termos que ficam “entre linhas divisórias” e “além delas” (SANTOS, 2008). Sobre a produção epistemológica, o mesmo estudioso afirma que “o conhecimento é concebido como uma rede de conexões (do arbóreo passa-se ao conceito rizomático), o que leva à multidimensionalidade do conhecimento e à distinção de vários níveis de realidade” (Ibid.).

Não por coincidência, em uma das aulas do curso de formação, a professora recebeu um convidado que mencionou exatamente a importância da transdisciplinaridade para um contexto de formação docente:

Convidado: [...] Então aí, é... Já puxando o que você falou da transdisciplinaridade, é importante que a gente pense o seguinte: tem alguns autores com quem eu venho discutindo a ideia de transdisciplinaridade, dessas conexões, dessas trocas... eu trouxe três exemplos. Um mais da área da Educação, que é um [inaudível]. O [inaudível] que é mais da teoria do Nietzsche, da teoria decolonial, e o outro que é um físico, que é o Nicolescu, o fundador da Teoria da Transdisciplinaridade Metodológica. E aí eu queria que a gente rapidamente pudesse dar uma olhada neles, e até conversar um pouquinho sobre isso, bem brevemente, para logo passar para a experimentação. O Johann eu não coloquei a citação, mas o conceito do Johann é o conceito de [inaudível], que é a ideia de unir a tecnociência com a sabedoria popular. São os termos que ele utiliza

para falar dessa ideia de *reliance*, que seria essa ideia de realiança, né!? Uma reunião, uma reconexão daquilo que um dia já esteve grudado, né? Se a gente pensar, por exemplo, figuras que a gente... figuras para as quais a gente não atribui muitos valores, hoje em dia, né? Um curandeiro, uma parteira... sabe, essas figuras que a gente... O que são as figuras que têm conhecimento técnico, mas tem a sabedoria popular também dentro do mesmo indivíduo. Entendeu? E a proposta do [inaudível] vai um pouco nessa direção (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Embora com cortes inaudíveis, é possível perceber que a proposta mencionada pelo convidado é de que a turma pudesse conhecer um pouco a Teoria da Transdisciplinaridade, transcendendo a lógica positivista e dicotômica, no curso de formação de professores. Além disso, ele propõe um viés prático, mediante experimentação, em que se uniriam a tecnociência e os saberes populares. Como já mencionei, a ideia de transcender o binarismo, o cientificismo e abraçar o terceiro termo está proposta nas premissas da transdisciplinaridade, ou seja, “ao articular o terceiro termo incluído, sempre se leva a outro nível de realidade, diferente do nível anterior da lógica da não contradição, abrindo possibilidade de uma nova visão da realidade” (SANTOS; SOMMERMAN, 2009). A riqueza axiomática e rizomática que o termo propicia é imensa, pois se admite que não há uma verdade absoluta, mas, sim, “verdades sempre relativas e passíveis de mudanças no decorrer do tempo” (Ibid., p. 75). E é aí que reside o grande desafio dos sujeitos, no processo de construção de sentidos: abraçar esse construto “ecológico, complexo, plural, holístico, transdisciplinar, quando já se tem, há várias gerações, uma mente formatada para pensar cartesiana, quantitativa, dicotômica, disciplinarmente” (BATISTA; SOUZA; ZACCHI, 2018, p. 72).

A transdisciplinaridade demanda uma postura de democracia cognitiva, cruzando a barreira da hierarquização do saber. Como sabemos, a hierarquização do saber coloca o conhecimento das áreas de Exatas e Biológicas em um determinado *status* de poder, ao passo que as Ciências Humanas são consideradas, inclusive pelo ex-ministro da educação do atual governo (gestão iniciada em 2019), Abraham Weintraub, “para pessoas de elite”¹⁶; enquanto outros indivíduos consideram-nas irrelevantes. Essa

¹⁶ Vide nota de repúdio da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF). Disponível em: <<http://www.anpof.org/portal/index.php/en/artigos-em-destaque/2075-nota-de>

mediocrização roga por uma mudança conceitual quanto à construção epistemológica: não é possível mais conceber o conhecimento como neutro, uniforme e invariável, adquirido apenas por meio de memorização, mas deve-se entendê-lo como volátil, histórico, orgânico e provisório. Em outras palavras, o conhecimento nunca está esgotado, pois é um produto humano, logo, dinâmico (SANTOS, 2008).

A transdisciplinaridade ainda possibilita um olhar para a diversidade de conhecimentos, tais como Filosofia, Economia, Química, entre outros. Isso requer um rompimento com as lógicas fronteiriças rígidas entre as disciplinas e uma produção epistemológica livre de preconceitos (Ibid.), dando lugar a uma rede de conceitos.

Como a transdisciplinaridade propõe uma nova compreensão da realidade, é seguro afirmar que ela não intenta se sobrepor a nenhuma outra epistemologia, mas, sim, ser alternativa ao modo tradicional de construção do conhecimento, abraçando a complexidade e promovendo o entendimento das situações, da forma mais abrangente possível. A pesquisa transdisciplinar, então, incorpora a pesquisa disciplinar e foca nas articulações de referências diversas. Destarte, ela não antagoniza a pesquisa disciplinar, mas sim a complementa (SANTOS, 2008).

O mesmo autor ainda denuncia que, na prática educativa, há explicações exaustivas, cheias de fórmulas e regras; a linguagem é voltada para o tecnicismo. Isso leva a uma perda de sentido existencial e ausência de relação com o todo e com o sujeito do processo cognitivo. Para ele, a transdisciplinaridade maximiza a aprendizagem, ao trabalhar saberes que dialogam com as dimensões mentais, emocionais e corporais. Ela ainda cria diversas situações de envolvimento dos(as) alunos(as), no processo de construção de sentido (Ibid.):

[...] a transdisciplinaridade pode e deve ser entendida como uma postura de respeito à diversidade cultural, visando à solidariedade e, de maneira mais ampla, à integração com a natureza. Ela enxerga cada sujeito como portador e produtor do conhecimento e não hierarquiza as diferentes formas de saber (VASCONCELOS; FERREIDA, s.d., p. 5).

A meu ver, na Educação Linguística, a transdisciplinaridade abrange o entendimento de que os conhecimentos são intercambiáveis, colocando-se à disposição do(a) aluno(a) e do(a) professor(a), conforme a demanda. Eles se revisitam, ressignificam-se a todo momento e, então, colocam-se prontamente à disposição de todas as áreas epistemológicas, contemplando as premissas da Ecologia dos Saberes, articulando língua, sociedade e fazer docente. Batista, Souza e Zacchi (2018) advogam a favor da transdisciplinaridade nas aulas de línguas, pois ela compõe “redes de aprendizagem integrada” (MORAES, 2010, p. 49 apud BATISTA; SOUZA; ZACCHI, 2018, p. 72-73), estimulando a ruptura com a lógica do inglês nativo como ideal, a articulação do conhecimento formal e não formal, a legitimação de discursos não canônicos, e abraçando métodos novos de se fazer pesquisa.

No que se refere à formação de professores(as) e à transdisciplinaridade, Ferraz (2018, p. 112) assevera que é possível “incentivarmos e fomentarmos formações outras, complementares e desafiadoras, que certamente questionam uma formação tradicional existente nas microrrelações, mas que também é imposta das macrorrelações”. Batista, Souza e Zacchi (2018, p. 73) participam do jogo argumentativo e asseveram que, na formação do(a) professor(a) de línguas, falante e língua não podem ser dissociados, e as questões referentes a pesquisa e prática em ensino de línguas devem ser pensadas de forma a levar em consideração os elementos e variáveis que circundam a complexidade da vida humana. Na formação docente, pensar em um curso transdisciplinar, a meu ver, é ajustar a lente das disciplinas para além da estaticidade dos conteúdos, é perceber “o que está entre, através e além das disciplinas, e enfatizando o que têm em comum” (BATISTA; SOUZA; ZACCHI, 2018). Assim, a perspectiva transdisciplinar não é a de aniquilação do conhecimento disciplinar, mas sim a de entendimento de que, muito além da compartimentalização dos conteúdos, está a ligação entre o sujeito e tudo que o cerca.

Sabemos que propor novas práticas pedagógicas é desafiador, mas cabe aqui recuperar o que fala Ferreira (2018): “é quebrando paradigmas que avançamos para uma educação crítica de professores”.

Pensamento (in)conclusivo

O presente Capítulo discutiu a Educação Linguística e seu papel, no âmbito da formação cidadã do(a) aluno(a). Refleti, ainda, sobre alguns saberes que dialogam com a Educação Linguística, como a crítica, e seu lugar nesta epistemologia/ontologia e transdisciplinaridade. Acredito que as práticas de Educação Linguística são necessárias em e para os cursos de formação docente, pois são formadoras tanto para alunos(as) quanto para educadores(as); vão muito além do mero acúmulo de saberes, são dialógicas, problematizadoras e buscam apontar caminhos para a transformação social. Esses saberes são caros à agenda neoliberal, pois buscam atender às demandas de uma sociedade pós-moderna, pós-estruturalista, pós-pandêmica, indo ao encontro do que é regido pela Constituição brasileira: um exercício de cidadania (do) discente. Para os fins desta pesquisa, foco no caráter pedagógico do ensino de línguas e sei que devo ter deixado algumas lacunas para exercícios teórico-reflexivos futuros, haja vista que a Educação Linguística é um campo profícuo de estudo na Linguística Aplicada Crítica e tem sido cada vez mais atrativa para pesquisadores(as). No próximo Capítulo, discutirei a formação de professores(as) sob a ótica progressista, crítica e letrada.

3 FORMAÇÃO DOCENTE (DE LÍNGUAS) SOB O VIÉS DOS LETRAMENTOS: DIALOGANDO COM AUTORES DECOLONIAIS

“Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia).

A identidade docente é entendida pela forma como o(a) profissional se percebe (ler-se lendo), como é visto(a) pela comunidade docente e pela sociedade (GARCIA, 2009). Essa identidade vem sendo objeto de pesquisas a partir dos anos 1970, ganhando força nos anos 1980 e 90, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996 (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 01). Para Kogut (2015, p. 22.714), “a identidade é sempre construída pelo indivíduo, numa ação contínua que é vivida ao longo do tempo, o que caracteriza um processo complexo e que tem na experiência uma base importante”. Aqui, cabe também o entendimento de Pimenta (1999) e Libâneo (2004) sobre a constituição da identidade docente: o contexto, a resposta às necessidades colocadas pela sociedade, bem como as demandas que surgem diretamente no contexto educacional. Para Garcia, Hipólito e Vieira (2005, p. 48), a identidade docente é entendida como

[...] as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

No meu entendimento, a identidade docente é construída por meio da significação que cada professor(a) dá para sua profissão, como autor(a), ator (atriz) e agente do processo educacional, a partir de seus entendimentos de mundo, da sua história de vida, de seus saberes, angústias e anseios (PIMENTA, 1996). Silva et al. (2016, p. 16) afirma, parafraseando Arroyo (2000), que o(a)

professor(a) é analisado(a) por sua competência, o que contribui para sua imagem profissional. O estudioso fala que, na escola, docentes aprendem saberes que não adquiriram no tempo da sua formação e sim com a prática profissional, com as vivências e experiências com seus(suas) alunos(as), ratificando a importância de saberes práticos. Em uma das aulas observadas, por exemplo, a formadora comenta, em relação à constituição do perfil docente:

Prof.: For those who teach already in bilingual schools, international schools, right? Language schools! For those who teach... What do you know about this? Would you like to contribute to your own knowledge? Previous knowledge with your own ways of teaching? What have you seen in your previous training courses before you start? What do you know about, when we talk about ways of teaching, methods and approaches...? What do you know about? Or what do you like to do? What is the best method, right? According to Prabu, there's no best method (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

A fala da professora-formadora é um convite para que o(a) aluno(a) sempre contribua, com suas próprias experiências profissionais, haja vista que muitos(as) deles(as) já atuam na educação seja como professores(as)-estagiários(as) ou como regentes de turma. Essas experiências, advindas dos(as) futuros(as) docentes sobre práticas pedagógicas podem contribuir para uma reformulação da proposta inicial do(a) professor(a)-formador(a), ajustando o planejamento conforme a necessidade e levando em consideração a experiência docente da turma. Mello (2000, p.98) colabora com o debate e defende a articulação entre teoria e prática, desde o primeiro ano dos cursos de Licenciatura e em todas as disciplinas¹⁷.

No que segue, farei breve reflexão sobre aquilo que considero como alguns dos saberes necessários para a formação docente (de línguas), mesmo diante de tantas mazelas que assombram o professorado, dentre elas, problemas com “os planos de carreira, a remuneração docente, as políticas educacionais, a gestão escolar” (GATTI, 2010, p. 1359). Jucá (2017, p. 3), por sua vez, considera tal efeito um “fenômeno social” e já tem se falado, por exemplo, em um “Apagão do Ensino Médio” (BRASIL, 2007). Contudo, apesar desse cenário caótico, a esperança ainda é depositada na educação, pois não há outro caminho para o desenvolvimento do sujeito do século XXI que não seja

¹⁷ Quando tratar especificamente da minha formação como professor de línguas, trarei mais enfoque a essa questão.

pelas vias educacionais ou, conforme afirma o mestre Freire (2011, p.14), “há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós”.

Assim sendo, almejo encontrar pontos de intersecção entre as ideias sobre as quais Paulo Freire discorre, no livro “Pedagogia da Autonomia”, e autores contemporâneos que falam sobre a formação de professores. Logo em seguida, discuto as premissas relacionadas à formação crítica de professores(as) de Língua Inglesa, usando como aporte teórico os trabalhos de estudiosos(as) contra-hegemônicos, como Kumaradivelu (2012), Pennycook (2001), Biesta (2009), Jordão (2011), Duboc (2011), Ferraz (2011), Jucá (2017) e Monte Mór (2019), dentre outros, a fim de mostrar uma aproximação com o contexto educativo brasileiro, em especial o da escola pública. Não utilizarei o termo “ensinar”, conforme Paulo Freire (2018) alerta, no seu material e na conceituação dos saberes necessários à formação docente, mas os termos *educar* e *educar em língua estrangeira*¹⁸, por acreditar que *ensinar* situa-se em um universo semântico muito menos enriquecedor do que o vocábulo *educar*, por acreditar que tal termo refira-se com maior pertinência a um processo horizontal de troca de conhecimento, afetuosidade e dinamismo, e também de respeito à multidiversidade da sociedade atual (COPE; KALANTZSIS, 2000).

Com base em Freire (2018), assevero que, diante das demandas socioculturais impostas pela sociedade moderna, faz-se relevante convidar o aprendiz para o centro do processo de aprendizado, desconstruindo o olhar bancário para os(as) estudantes; a proposta é, então, criar as possibilidades para sua construção, pois

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 2018, p. 25).

¹⁸ FERRAZ (2018) afirma que ao, simplesmente, adicionarmos um “E” na já consolidada sigla EELT (*Education through English Language teaching*) pretendemos “realizar uma provocação educacional/política/filosófica, em relação à indústria de ensino de línguas que se estabeleceu em nosso país; uma indústria que vem ditando, inclusive, o que significa ensinar e aprender línguas, nas esferas da educação formal pública”.

Martins (2010) parece concordar com a asserção acima, ao defender que o produto do trabalho deva ser o afloramento da humanização do sujeito, que, por sua vez, depende da mediação da própria humanidade: o(a) professor(a). Arroyo (2000, p. 10) ratifica esse paradigma, ao reafirmar que, em uma visão humanista: “toda relação educativa é uma relação de pessoas, de gerações”. Em um movimento oposto ao citado, o que se tem visto em cursos de formação de professores é a sala de aula como um espaço físico para um mero ensino de metodologias e técnicas de ensino, além de discussões, de fundo exclusivamente teórico, conforme mencionado anteriormente por Jucá (2017). Freire parece nos apontar uma abordagem humanizadora para a formação do(a) professor(a), com a sala de aula elevada para um local propício de criação de relações mais amorosas e dotadas de subjetividade, mostrando-nos uma pedagogia mais afetuosa. Não por acaso, a obra *Pedagogia da Autonomia* norteará grande parte desta primeira seção do presente trabalho. Embora eu tenha mencionado a *Pedagogia do Afeto* e tentado trazer uma visão mais humanizada para este Capítulo, Freire (2018, p.15) orienta-nos que esses saberes devem ser colocados em evidência nos cursos de formação de professores, pois compreende aquilo que é indispensável à prática docente tanto de educadores críticos quanto de educadores mais alinhados com as pedagogias tecnicistas. O que nos interessa aqui é “alinhar os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização pragmática da formação docente” (Ibid., p.24).

Explicitamos, a seguir, esses saberes fundamentais citados pelo educador: (a) rigorosidade metódica; (b) criticidade e curiosidade (c) bom senso; (d) necessidade de mudança.

Educar exige rigorosidade metódica

A tarefa docente envolve não apenas ministrar conteúdos, mas também aproximar o educando do objeto cognoscente. Para isso, “o educador não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2018, p. 28). Tal premissa faz o aluno pensar que o educador já teve sua experiência nos seus próprios saberes e que estes não podem ser hermeticamente passados para ele. Em uma das aulas, no intuito de desenvolver um aprender mais autônomo, a professora-formadora assevera:

Prof.: *Critical framing* [inaudível] o exemplo que a gente acabou de dar, o caso da Laura. Analisar o que está por trás das questões, *interests, purposes, motives and their like. I can work on this with you later on in your course* [inaudível] (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

O intuito da professora-formadora é que o(a) docente em formação consiga ver o texto sob uma ótica mais ampla e crítica, isto é, o texto como produto socioculturalmente inscrito e, por isso, dotado de questões políticas e/ou ideológicas, abrindo o debate para o processo de construção de sentido. Sendo assim, a proposta é desvelar essas questões e, à luz da biblioteca cultural do aluno, trazê-las para o debate e para a centralidade do processo educativo. A meu ver, esse comportamento estimula no aluno a agência necessária para que ele construa significado com base no seu próprio repertório. Martins (2010, p. 22) participa do debate ao destacar a “defesa da particularização e individualização do ensino como expressão do respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural”. A autora chama tal abordagem de “sabedoria da vida”, delegada ao(a) professor(a) com o objetivo de orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e as intensas e rápidas transformações da sociedade atual. Freire (2018) retoma a discussão, tangenciando os educandos, ao afirmar que é nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, e intervindo nele que permite que o conheçamos. Com isso, fica evidente que um caminho *dodiscente* (Ibid, p.30), indicotomizável, instaura-se perante professores(as) e alunos(as), pois é necessário familiarizar-se com o conhecimento existente, o qual, por sua vez, já

nasce propenso à superação, diante da aptidão dos educandos críticos à produção do novo, caracterizando, assim, o ciclo gnosiológico (Ibid.). É importante que nós, educadores, nos reconheçamos como seres inacabados, inconclusos e imperfeitos, seres que buscam o conhecimento e não possuem respostas prontas: quando tomamos consciência desse nosso novo papel social, a didiscência passa a ter um valor incomensurável para nossa práxis educacional.

Educar exige criticidade e curiosidade

Ao estimularmos a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2018, p. 33), que é a aliança da curiosidade de senso comum com a criticidade indócil e insatisfeita nos alunos, estamos diretamente aproximando-os do objeto cognoscível. Martins (2010, p. 21) sugere a necessidade de “um modelo de formação (de professores), no qual a construção do conhecimento coloque-se a serviço do social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos”:

Prof.: Rafael, você lembra?

Aluno: Eu lembro um pouco! A parte dos conhecimentos... do contextual... é você olhar pro contexto onde você está inserido. O que mais me chama a atenção mesmo é o pedagógico, que o professor não é um reprodutor de conteúdo. Ele cria de acordo com aquilo que ele precisa, com o material que ele tem também... A parte social! Cada um tem as suas diferenças, questão de sociológico, né? Associar como um grupo né? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Como podemos ver no excerto, o aluno reforça a concepção freireana de que a realidade na qual estudantes e docentes estão inseridos(as) é extremamente relevante para o fazer pedagógico, tendo em vista que são fortemente influenciados(as) pelo contexto sociocultural no qual estão imersos, considerando-se que a escola é instituição pujante, dotada de vida dentro e fora de seus muros. Isso quer dizer que cada cenário educacional é singular, e os cursos de formação docente (de línguas) devem ser pensados para atender às demandas específicas daquela comunidade. Jordão e Halu (2011, p. 103) ressaltam, ainda, que o(a) professor(a) deve sempre ter em mente que “toda aula é única, todo grupo é único e toda ação que acontece em aula tem consequências educativas ou deseducativas”.

Estimulando o pensamento crítico, contemplamos um dos pilares da educação contemporânea: *critical framing* (COPE; KALANTZIS, 2000), que vê a estaticidade do pensamento como um empecilho para a eficácia do processo de aprendizado¹⁹. É o pensar certo (pensar crítico) que, nas palavras de Freire (2018) supera o ingênuo e deve ser alimentado pelo(a) professor(a), em um trabalho conjunto com o(a) aprendiz, pois é refletindo nas práticas de hoje e de ontem que se melhora a prática do amanhã. Assim, Martins (2010, p.23) sugere para os cursos de formação de professores(as) um repensar, no qual devam primar pela “reflexão” e, preferencialmente, pela “reflexão crítica” de sua própria prática, diluindo (ampliando?) a escola de lócus de mero exercício profissional para lócus que deva preparar o(a) professor(a) (em especial, os(as) que começaram mais recentemente) filosófica, teórica e metodologicamente para o desafio proposto neste trabalho, pois é a formação docente, inicial e/ou continuada, que constrói conhecimentos - o aprender a aprender (DUARTE, 1998, p. 85-106) -, problematiza o trabalho docente e busca as alternativas necessárias à melhoria da educação escolar (Ibid., p. 28).

Educar exige bom senso e afetuosidade

O bom senso é uma palavra bastante recorrente nos discursos sociais. Fala-se tanto de como os cidadãos devemos ter bom senso nas ações. Segundo o *Dicionário Básico de Filosofia*²⁰, “bom senso é a qualidade do nosso espírito de distinguir o verdadeiro do falso, o certo do errado.” Freire (2018), então, começa a nos mostrar algumas das potencialidades do uso do bom senso na educação.

Para ele, é essa faculdade social que nos adverte de que exercer nossa autoridade de professor(a) na classe, tomando decisões, orientando atividades, cobrando produção individual e coletiva, não é sinal de autoritarismo e, sim, a

¹⁹ No Capítulo 4, teorizarei um pouco mais sobre a teoria dos “multiletramentos”, e também mencionarei as demais dimensões dessa pedagogia.

²⁰ Disponível em: <<https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/bom-senso>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

nossa autoridade cumprindo o seu dever. Com isso, ele ressalva as distinções entre *autoridade x autoritarismo; licença x liberdade*. (FREIRE, 2018)

É, também, o bom senso que nos alerta de que há algo de errado com Maria²¹, que está sentada no fundo da sala, distante, aérea aos comentários do(a) professor(a) e dos(as) colegas. Vejamos um exemplo, no curso de formação de professores(as) de línguas:

Prof.: É a ideia do professor sinestésico. O que é sinestesia? O que é sinestesia? Tem a ver com sentidos, né!? Não só o tato, mas os sentidos. O professor tem que ser aquela criatura sinestésica. Que é assim ó: radar ligado. Né? Tá sabendo o que... ó... O Geraldo tá ali mas ele não tá ligado, ele não tá prestando atenção, né? E, quando o professor se importa, o professor... ele pergunta para o aluno: o que tá acontecendo? Né? É isso, o professor tem que ser sinestésico. O professor que não é sinestésico, não nota! E, agora, o professor que nota, que se importa, mesmo que ele fique com o *heartbroken*, assim, ele vai e “e aí, o que tá acontecendo?”. Tá? A gente tem que ser o tempo todo sinestésico (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

A professora ressalta a importância de uma postura humana do(a) docente, na sala de aula, que deve estar apto(a) a olhar para o(a) aluno(a) na sua individualidade e não o(a) tratar somente como um número na chamada, isto é, um(a) educador(a), na visão da professora-formadora, é aquele(a) que faz uma leitura do contexto em que está inserido(a) e age em conformidade com isso. Gostaria de acrescentar que, no âmbito dessa pedagogia mais afetiva, o(a) professor(a) passa a se corresponsabilizar pelo bem-estar do(a) aluno(a) em ambiente escolar. Assim sendo, esse bom senso educacional não vai nos dizer o que esse(a) aluno(a) tem, mas vai nos alertar de que algo precisa ser feito (FREIRE, 2018, p. 62).

O bom senso também é responsável por suscitar um sentimento suspeito de que não é possível à escola, engajada na formação dos(as) educandos(as) e dos(as) educadores(as), ficar alheia às condições socioculturais e econômicas nas quais estão inseridos(as) seus(as) alunos(as) e professores(as). É esse mesmo bom senso que não me permite subestimar os conhecimentos trazidos por meus alunos e alunas do contexto social em que vivem - ou, mesmo, zombar deles(as). Devo, sim, respeitar a dignidade do(a) educando(a), seu processo de construção de conhecimento autônomo, e sua

²¹ Nome genérico utilizado pelo próprio Freire para designar os(as) estudantes, de uma forma geral.

identidade como sujeito. Logo, quanto mais crítico vou me tornando, mais respeito devo ter pelo “saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (Ibid., p. 63), contribuindo, assim, para o agenciamento de meus alunos e alunas.

Educar exige a necessidade de mudança

Na concepção freireana, ao desenvolver curiosidade epistemológica, já não me é mais possível caminhar no mundo de forma confortável e apenas *constatá-lo*, é preciso colocar botas de couro e me inserir nele, tomando partidos, decisões, fazendo escolhas. O papel do(a) educador(a) é instigar no(a) aluno(a) a convicção de que não basta somente constatar o que ocorre no mundo ao seu redor, mas também, aliando-se com a subjetividade curiosa, inteligente e interferidora, intervir no mundo como sujeito de ocorrências (FREIRE, 2018, p.75).

Assim, Freire (2018) demonstra que a “leitura do mundo vem antes da leitura da palavra”. E, ainda mais, sentir que, de fato, sua presença é reconhecida. hooks (2019, p.18) contribui para o debate, asseverando que o(a) professor(a) deve valorizar a presença de cada um(a) e reconhecer que “todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos usados de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado”. Para Hibarino (2011), a prática do(a) educador(a) formador(a) (de opiniões, de sujeitos críticos e amorosos) deve ser partilhada com seus educandos e educandas, desconstruindo, negociando e reconstruindo epistemologias e acepções, dialogando com os conteúdos, com os anseios e necessidades dos sujeitos participantes.

3.1 Formação de professores(as) de línguas

“Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais - e a sociedade - de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade” (hooks, 2017, p. 50).

A globalização influencia as concepções epistemológicas e ontológicas da sociedade digitalmente conectada. Para Giddens (1991), ela vem trazendo um repensar nas relações sociais, políticas e econômicas, em escala mundial. Merlo e Fonseca (2018, p. 139), na mesma esfera argumentativa, mostram que, caracterizada como “um processo integrador dos povos, promissor da conectividade internacional e da liberação dos mercados, a globalização tem avançado a passos largos sob a promessa de progresso das nações”. Consequentemente, diante de tal panorama, o inglês desponta como língua hegemônica (fator reforçado pelas políticas linguísticas de nações imperialistas) e assume papéis como língua franca, inglês global, inglês internacional, *World English*, *World English(es)*, inglês como segunda língua, dentre outros, com a promessa de impulsionar o(a) cidadão(ã) nos engajamentos de falantes globais (JORDÃO, 2009). Obviamente, tais fenômenos têm se dado de tal forma, que afetam não somente as questões socioeconômicas e políticas mas também outros domínios sociais, tais como a Educação Linguística e a formação de professores (de línguas). Em uma das aulas, a formadora comenta:

Prof.: But this is not easy. Yeah? It's not that easy to deal... It is still strong... If you go from [name of the university] to your house, probably you see advertisements.. Like a concerning teacher... English classes... Native teachers... Não tem aqui? Aqui não... Não precisa ir longe! [risos] Vai no corredor que vocês vão achar uma propagandinha dizendo assim: “Aprenda inglês com um professor nativo!” Mas é isso. A gente tem que lidar também com essas forças centrífugas e centrípetas do neoliberalismo (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Por meio da fala da professora-formadora, podemos notar preocupação com o movimento neoliberal invadindo a educação em línguas estrangeiras. Como já abordei no Capítulo 2, para o neoliberalismo, ensinar língua é funcional: para viajar, para melhorar o currículo, para ascensão no trabalho, dentre outros.

Acredito ser relevante pontuar essas questões mercadológicas, falácias neoliberais, e problematizar esse entendimento juntamente com o(a) estudante em formação para que ele(a) esteja ciente das forças centrífugas e centrípetas que circundam a Educação Linguística e, sobretudo, sob um viés decolonial, tentar romper com essa lógica tecnicista nas aulas. A professora parece ainda denunciar o fato de que, mesmo dentro de um espaço acadêmico público, podemos notar a interferência do neoliberalismo colocando o(a) professor(a) nativo(a) como ideal e detentor(a) de todo o conhecimento linguístico.

Retomando a formação docente (de línguas), há extremo desinteresse pela docência em línguas, na educação básica, em especial na educação pública, conforme denuncia Jucá (2017). Essa falta de interesse reverbera mesmo no ensino de língua inglesa, que é, supostamente, necessária para ascensão social. Monte Mór (2019) lista algumas das principais razões pelas quais esse tal inglês idealizado está tão distante dos(as) nossos(as) estudantes. Para ela, a insegurança, o distanciamento da realidade nos currículos dos cursos de formação, a falta de construção dialógica de um repertório teórico-prático de professores e professoras, nesses cursos, gera questionamento sobre a própria identidade como docente:

[...] (1) muitos dos currículos de Licenciatura não atendem às necessidades das escolas; (2) ao sair da universidade ou faculdade, o professor não se sente preparado para o magistério ou para o manejo de uma sala de aula; (3) nas Licenciaturas em línguas estrangeiras, por exemplo, o ensino das línguas estrangeiras escolhida do/a professorando/a não é suficiente para ele/ela se sentir confiante no exercício de sua profissão; (4) as Licenciaturas privilegiam as teorias e não preparam os/as professorandos/as para as práticas; (5) o livro didático se mostra distante dos contextos sociais e culturais dos alunos nas diferentes regiões do país embora com menor grau após o PNLD [...].

Um último ponto mencionado é a falta da ressignificação local do aprendizado teórico, obtido durante o curso de graduação, para contemplar o que Cope e Kalantzis (2000) chamam de prática situada. Jordão e Halu (2011) ressaltam a importância de “focar na aprendizagem como prática social situada em relação à qual se estabeleceriam nossas práticas de ensino”. A intenção, ao investigar a formação docente universitária em língua inglesa, à luz da Educação Linguística, encontra-se respaldada em uma contraposição à identificação de currículos (a começar pelo meu próprio currículo na época da graduação), mais

alinhados com leituras lineares, um número escasso de pesquisas na área e um revisitar do processo de construção do arcabouço teórico do(a) docente, em função da valorização do inglês como franca, nas epistemologias do Sul global (DUBOC, 2012, p. 5).

Dialogando com o argumentado na seção anterior e no intuito de que tais conceitos ganhem notoriedade nos cursos de formação de professores e reverberem na práxis educacional, no âmbito da educação básica, pretendo aqui defender a costura das subáreas do conhecimento, pois este texto intenta ratificar a proposição de que não se deve ensinar língua por língua nem, tampouco, “compartmentalizar as disciplinas” (DUBOC, 2012, p. 3). Diante da tendência à homogeneização e ao apagamento das subjetividades, propostas pelas políticas públicas - em especial pelo governo brasileiro de 2019/2020 e pela retomada ao antigo projeto de 2004 “Escola Sem Partido”²² -, faz-se importante ressaltar as conceituações críticas supracitadas com vistas a rebater as ideologias extremistas político-partidárias na educação, por meio de uma atuação nas brechas (Ibid.).

Começo reconhecendo a importância de uma adoção transdisciplinar, na formação de professores(as) de línguas, afinal, conforme afirma o jargão dos cursos de formação de professores(as) (e, até mesmo, o discurso neoliberal das escolas bilíngues), pode-se, via línguas estrangeiras, falar sobre qualquer outro assunto, tratando a língua como mera expressão de pensamento, como acessório. Esse entendimento nos leva ao entendimento de língua como estrutura, uma vez que não põe em destaque o contexto social, político e ideológico no qual a língua (e a formação) está inserida. Sobre isso, Duboc (2012) traz a metáfora da transformação das disciplinas em grandes “ilhas”, como se não fossem afetadas umas pelas outras, sendo cada uma autossuficiente. Essa acepção carrega a ideia de linearidade/estabilidade, no processo de construção de sentido, ao sugerir apenas **uma** forma de leitura do mundo, criando categorias de análise entendidas como estáveis, homogêneas e universais (DUBOC, 2012, p.03). A autora entende o processo de significação como aquele que vai além da relação significado-significante, pois nele se

²² No Capítulo final desta dissertação, discutirei um pouco mais essa proposta, à luz dos trabalhos de Trevisan (2011).

inscrevem sujeitos socioideologicamente situados. Monte Mór (2008, p. 16) acrescenta:

[...] os estudos epistemológicos têm enfatizado que os métodos convencionais de construção de conhecimento, baseados na divisão do todo em partes - como necessário para que esse todo possa ser estudado e compreendido - e na organização razoável, em termos dos graus de complexidade preestabelecidos (do fácil para o difícil), podem não ser adequados ou suficientes para a sociedade contemporânea²³ (tradução nossa).

Uma das questões mais incômodas, na minha própria formação de professor, foi a morosidade com que o curso passou a ter disciplinas voltadas para a sala de aula (somente no terceiro período de Letras, pisei pela primeira vez em uma sala de aula, apesar de já lecionar antes disso). Jordão e Halu (2011), nas suas experiências como professoras formadoras, apresentam uma proposta de (de)formação docente, que condiz com a articulação teoria – prática. Segundo elas, as tutoras dos cursos de formação que coordenavam dialogavam com o grupo, a fim de negociar a estruturação do curso por meio do estímulo de práticas colaborativas que desvelavam, inclusive para elas mesmas, quais circunstâncias, crenças e experiências estavam por trás das escolhas de certos conteúdos. Esses construtos eram então tematizados com o grupo e levados para debate. Com isso, os(as) professores(as) tinham espaço para compartilhar suas visões e experiências, boas ou más, e ainda articular tudo isso com o trabalho linguístico. Duboc (2012, p.07) contribui para a argumentação, ao trazer à tona documentos nacionais que propõem o redesenho da formação docente de línguas, mais alinhado com a dimensão prática do ato de ensinar:

A preocupação em superar o dilema “teoria e prática” no currículo dos programas de formação docente é tema da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/1996 – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e foi mais tarde reforçada na proposta de reformulação curricular dos cursos de Licenciatura, regulamentados em âmbito nacional e orientados pelas Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE). A referida reformulação curricular, proposta pelo CNE em 2002, previa que cada instituição propusesse um redesenho curricular local com maior ênfase à dimensão prática, no decorrer de todo o curso, justamente numa

²³ Traduzido do original: [...] *the epistemological studies have emphasized that the standard conventional “models” of knowledge construction, based on dividing the whole into as many parcels as necessary so that it becomes possible to be studied and understood and on organizing reasoning in terms of degrees of pre-established complexity (from easy to difficult), may not be adequate or sufficient for reason in the contemporary society* (MONTE MÓR, 2008, p. 16).

tentativa de romper com os dualismos denunciados nas diversas pesquisas.

Paiva (1997) prossegue, ao nomear os cursos de formação de língua estrangeira como “(de)formação”²⁴ de professores, por focalizarem somente tópicos gramaticais (o meu curso, por exemplo), em detrimento de um trabalho de tratativas políticas e sociais. Para a proposta deste trabalho, estamos falando justamente de uma “formação (des)formatada”, pois ela busca ensejar um entendimento de que:

Não é só ensinar língua como se o professor ou formador fosse um técnico bem-preparado, mas distante da realidade da vida, que estaria apenas lá fora, e para a qual os alunos ainda não estivessem prontos. A vida é dentro também – da escola e da universidade -, e ela não para de correr para que possamos aprender (JORDÃO; HALU, 2011, p. 103).

Além dessa dissociação da teoria e prática que eu conseguia enxergar, no meu curso de formação, não percebendo nenhuma conexão entre o que era ministrado e a minha práxis, meus colegas e eu sentíamos um distanciamento muito grande das práticas pedagógicas de língua inglesa, afinal, o curso só se desenhou com cem por cento das disciplinas em língua inglesa a partir do 5º período da graduação (desconsiderando as aulas de LI). Muitos dos meus colegas, hoje, atuam em outras áreas, em função dessa frustração.

Acerca disso, encontro acalento nas palavras de Ialago e Duran (2008), quando, em uma pesquisa voltada para as perspectivas de egressos de cursos de formação, eles identificaram altíssimo grau de insatisfação dos(as) novos(as) professores(as), devido à discrepância entre os conteúdos específicos da área e os conteúdos pedagógicos, à priorização das matérias voltadas para a formação de língua e, ainda, à ênfase em aspectos técnicos, esvaziando-se a formação de questões ideológicas, críticas e culturais.

Outro ponto relevante na formação docente é a criação de espaços para a reflexão e o debate, inclusive sobre o uso de material didático: refletindo sobre a minha própria formação, consigo enxergar hoje uma tendência

²⁴ Aqui usado em sentido um pouco menos questionadora e reflexiva, contrastando com a (de)formação para Jordão e Halu (2011), que mencionei na página anterior.

mercadológica²⁵ no meu curso de Letras, pois adotávamos determinado livro amplamente conhecido por professores(as) de línguas, que contemplava as premissas da famosa **abordagem comunicativa** (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 89, grifo meu). Para Uphoff (2018, p. 240), a globalização e sua tendência à homogeneização também em relação aos livros didáticos, como característica do livro de inglês na modernidade e sua busca justamente pela padronização, acabam por “fixar demais os sentidos, ofuscando a percepção do que existe de surpreendente e até transgressivo na configuração metodológica de um determinado material”. A autora continua a dissecar as questões dos materiais didáticos e pontua que os exercícios (que normalmente são do tipo *fill in the blanks*) e textos são acompanhados de enunciado que explicita a metodologia a ser usada para realizá-los, assumindo, assim, a voz do docente:

Prof: Você sabe que vocês não vão pegar o livro didático para implementar no estágio, né? Vocês estão sabendo? Tão sabendo? Não é para pegar o *American Headway*. Tá? E acabou. *You will be designing the course and you will be implementing the course* (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Conforme pode se notar, a professora estimula, no(a) docente em formação, práticas agentivas, pois sabemos que antes de se pensar em qual material utilizar, esse(a) docente deve entender o contexto social ao qual está circunscrito(a), isto é, fazer a leitura de mundo (nesse caso, o espaço escolar), antes de estimular a leitura da palavra (FREIRE, 2007). No meu entendimento, a adoção de materiais linguisticamente “higienizados” (UPHOFF, 2018) reforça o distanciamento entre ato docente, aluno(a) e conteúdo. É essencial que essas práticas de autonomia docente aconteçam nos cursos de formação de professores(as), com vistas a contemplar um inglês desterritorializado, emancipatório e empoderador, um inglês que faça sentido para aquela comunidade. Caso contrário, haverá o risco de corroborar para o surgimento do

²⁵ Ressalto aqui que uso essa expressão por entender que a minha universidade ficava na frente de uma região periférica da cidade de Montes Claros – MG, chamada de Vila Atlântida, e o meu curso em nada remeteu a isso, jamais olhou para essa realidade. Muito pelo contrário, a única proposta do material era falar sobre uma realidade fetichizada de Londres, a qual muitos de nós jamais vivenciariamos.

panóptico²⁶ educacional, em que o(a) professor(a) e o livro didático são os detentores do conhecimento, e alunos e alunas, passivamente, o recebem. Esse construto é confirmado por professores(as) e coordenadores(as) que ainda têm introjetada a “superioridade” de materiais importados. Na minha leitura, faço uma associação da necessidade desse nivelamento em cursos de graduação, para atestar as convicções fordistas do mercado, que buscam a homogeneização, tão desejada pelo mercado neoliberal, via materiais didáticos inclusive, tendo em vista que o próximo passo lógico, após a formação acadêmica, é encarar o mercado de trabalho.

Destarte, comecei minha carreira entendendo o ensino de língua inglesa como fomentador dessa prática fordista de preparação para o mercado de trabalho, transformando o idioma em *commodity*, passando a torná-lo objetificado para propósitos materiais, desconsiderando seu potencial de significado (CANAGARAJAH, 2017, p. 13) e contemplando, assim, as prerrogativas das políticas neoliberais. Essa prática não favorece o movimento conhecido como EELT (FERRAZ, 2019), e retomo aqui, brevemente, o assunto abordado no Capítulo 2, sobre ensino e aprendizagem de línguas e Educação Linguística – EELT (FERRAZ, 2018, p.94):

[...] ensinar e educar por meio de línguas (maternas ou estrangeiras) são conceitualizações distintas. Ensinar Língua Inglesa, por exemplo, significa, mesmo em tempos contemporâneos, passar o conhecimento linguístico por meio de metodologias e métodos, os quais, materializados no livro didático, buscam principalmente a excelência linguística, por meio do desenvolvimento de habilidades (ou o que a BNCC chamou de competências) [...]”.

O que está em pauta não é o fato de que se deve ou não ensinar inglês mas, sim, em como ensiná-lo:

Prof.: O erro, o furo foi ter fundamentado todo um método para ensino de língua estrangeira, pautado, baseado, inspirado na maneira como um bebê, por exemplo, aprende uma primeira língua. Entende?

Aluno: O aprendizado de língua hoje é outra coisa.

Prof.: É outra coisa. Por que é outra coisa? Porque esse sujeito que aprende uma segunda língua, uma língua estrangeira, já é um sujeito letrado. Já é um sujeito dentro, inscrito numa cultura letrada. Portanto, as

²⁶ Peço emprestado o termo cunhado pelo jurista e filósofo inglês e, mais tarde, retomado pelas teorias foucaultianas para, metaforicamente, descrever a educação tecnicista e bancária, em que o professor é o detentor e juiz de todo o saber.

práticas de letramento, orais e escritas, já fazem parte da vida do Renato. É artificial tirar, extrair essas práticas de letramento da vida do Renato (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Vemos, na fala da professora-formadora, uma ruptura com a lógica neoliberal e positivista de entendimento de língua. Para ela, é descabido o fato de, por exemplo, algumas metodologias não permitirem que o(a) aluno(a) use português em sala de aula, tendo em vista que ele(a) já é sujeito circunscrito em um universo sociocultural. Em outras palavras, não levar esse repertório para o aprendizado de uma segunda língua soa artificial. A meu ver, essa proposta de ensino de línguas sob uma ótica estruturalista contribui para o esvaziamento de seu cunho político-ideológico e traz uma hipotética neutralidade para o campo da Educação Linguística. Merlo e Ferraz (2018, p.1430) leem a necessária mudança de postura não como uma preocupação metodológica, mas como o modo com que a língua é percebida na Educação Linguística, o que contribuirá para o engajamento social dos falantes e das culturas, vendo a língua como prática social.

Voltando ao debate de formação de professores(as) de língua sob um viés crítico, Duboc (2012, p.05), lançando mão de dados colhidos da renomada *Tesol Quarterly*, entre 1980 e 1997, afirma que apenas 9% das publicações acadêmicas diziam respeito à formação de professores(as) de língua inglesa, ao passo que 91% restantes eram aspectos puramente linguísticos, metodologias de ensino, tipos de interação e outros. Com isso, acredito ser inviável um projeto de Educação Linguística na educação básica, se os cursos de professores não realizarem o movimento diacrônico de língua como sistema para língua como prática social (SAUSSURE, 2017; McCARTHY; CLANCY, 2019; FIORIN, 2015). A despeito disso, Mattos e Valério (2010, p.136) informam que, “apesar de mais de 30 anos da implementação do ensino comunicativo no Brasil, regras gramaticais – e, em muitos casos, apenas regras gramaticais – continuam a ser ensinadas na grande maioria das escolas regulares”. Pennycook (2010, p.16.1) participa do debate, ao alavancar a ideia de que a Linguística Aplicada tem mudado de um foco central em ensino linguístico para uma visão mais ampla e crítica da linguagem no seio social, cujos usos abarcam uma língua plural, híbrida, permitindo o agenciamento crítico dos falantes nas produções dos discursos, esse(s) inglês(es) é(são) chamado(s) de inglês(es) mundial(is)

(PENNYCOOK, 1994; RAGAGOPALAN, 2011) ou inglês(es) múltiplo(s) (COPE; KALANTZIS, 2000). O intuito de trazer tais nomenclaturas é promover uma provocação sobre como o inglês poderá sair da esfera linguística e ir para um campo político-social, estimulando o agenciamento, que também incorpora os valores e anseios desse novo sujeito plurilíngue, promovido pelos intensos fluxos migratórios, multiculturalismo e multidiversidade (COPE; KALANTZIS, 2000). Ressalte-se que não tenho aqui pretensões de desconsiderar o ensino linguístico, muito pelo contrário, a formação linguística traz aperfeiçoamento cognitivo e estímulo da memória, tendo em vista que cada língua tem suas estruturas internas distintas, e expor o(a) aluno(a) a esses mecanismos contribui para a construção do próprio repertório linguístico do(a) aprendiz²⁷.

O que fica claro, diante do jogo argumentativo acima, é a necessidade de revisitar as propostas recentes para a Educação Linguística no Brasil, e o primeiro passo a ser dado será um repensar a formação docente em nosso país. As Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 92) vinham trazendo grande contribuição para a educação brasileira, que parece ter sido ignorado pelo governo brasileiro do quadriênio 2019-2021, negligenciando o olhar individualizado para o estudante, isto é, trata-se de um retrocesso, conforme demonstrado no exercício teórico-reflexivo apresentado:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua

²⁷ Disponível em: <<https://www.cesjf.br/blog-ces/blog-ces/4430-por-que-aprender-uma-lingua-estrangeira-6-motivos-para-voce-nao-perder-tempo.html>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;

- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses) (BRASIL, 2006)

Conforme demonstrado no documento, é necessária uma ressignificação das práticas docentes que permitam que o(a) aprendiz desenvolva competências para enfrentar o mundo de amanhã que, infelizmente, não prevemos como será. A mera transmissão de conhecimento não contribui para a formação crítica do sujeito, em função do seu caráter temporário e de ter a sua *validade vencida* (LEFFA, 2008, p. 356). Autores contemporâneos têm aderido a tal proposta, com o intuito de conciliar a função formativa da língua estrangeira com o aprendizado linguístico (DUBOC, 2012; FERRAZ, 2014; 2015; MÓNTE MOR, 2019; JORDÃO, 2011).

Entendo que, diante do exercício teórico apresentado, uma das razões pelas quais o curso de formação inicial não logra atender às demandas educacionais do século XXI é o tempo disponibilizado no curso de Letras, que é insuficiente para o domínio do repertório pedagógico requerido para o favorecimento da aprendizagem aliada às habilidades linguísticas. Assim, Leffa (2008), Miller (2013) e Zeichner (1993) defendem que a formação docente deve ser cíclica e entendida como um processo contínuo que tangencia todos os níveis de ensino e é para a vida toda, sendo o(a) docente capaz de construir processos autorreflexivos a partir de sua prática. Ou, nas palavras de Kumaravadivelu (2012, p.56):

[...] a subjetividade que o professor traz consigo para a prática cotidiana de ensinar. Igualmente importante é sua habilidade e disponibilidade para reconhecer e renovar a si mesmo como professor. Então, cursos de formação docente têm o dever de encorajar e habilitar o potencial do professor de modo que ele reflita seriamente sobre como se constrói e reconstrói (tradução nossa) ²⁸.

²⁸ Do original: “[...] *the inner Self that teachers bring with them to the practice of everyday teaching. Equally important are their ability and willingness to recognize and renew their teaching Self. It then follows that teacher education programs have a responsibility to encourage and enable present and prospective teachers to reflect seriously on how they construct and reconstruct their teaching Self [...].*”

3.2 Subjetificação e agenciamento docente na formação docente inicial

Um conceito importante que contribui para o debate sobre os saberes necessários para a formação docente inicial, no século XXI, é o de *subjetificação* (BIESTA, 2009, p. 97), que tem como pano de fundo agenciamento e autonomia do(a) professor(a) como características fundamentais para a construção da educação crítica. Assim, debateremos esses construtos que são, a meu ver, essenciais nos cursos de formação de professores (de línguas).

Para Biesta (2009), educação é um conceito complexo, já que, por um lado, é usado para descrever práticas particulares escolares, mas também é ferramenta de juízo dessas mesmas práticas e seus resultados²⁹. Contudo, segundo o autor, antes de fazer tais julgamentos, é necessário entender para que serve a educação. Ele lista duas de suas funções: a primeira é a qualificativa, isto é, a repercussão de tais práticas e processos na aquisição de conhecimento e habilidades necessárias para realizar tarefas, como, por exemplo, treinamento para um trabalho e até uma visão maior do que ele chama de *life skills*³⁰. Para completar, Biesta (2009, p. 105) afirma que, apesar de a transmissão ser importante objetivo do processo educativo (relação vertical do processo educativo?), ela deve ser sempre guiada por um certo viés que rege todo o processo educacional, focado para uma única meta - nesse caso, ousar dizer, que, no que tange à educação crítica, essa meta estaria vinculada à formação plural do(a) cidadão(ã), que passará a ser devidamente politizado(a) e responsivo(a) frente aos desafios.

A segunda função da educação tem ligação com o fato de que, por meio dela, os indivíduos tornam-se parte de uma ordem sociocultural, política e moral (BIESTA, 2009), o que o autor lê como função de socialização da educação. Embora em alguns governos, incluindo o do Brasil de 2021, argumentem que a

²⁹ A educação é realmente passível de julgamento? No meu ponto de vista, idealmente, ela é um processo construído em um trabalho conjunto de professores(as), alunos(as) e comunidade, o que perpassa um pouco a concepção freireana. Não há como ter julgamento, pois não há parâmetro. Caberia um certo aprofundamento no termo “juízo”, no âmbito da educação, cunhado por Biesta. Fica aberto o convite ao leitor para um estudo etnográfico a respeito.

³⁰ Apesar de Biesta não deixar claro o que realmente quis dizer com *life skill*, acredito que, diante do viés mercadológico que trouxe no primeiro ponto, o termo pode ser entendido como uma educação liberal, isto é, educação para a excelência humana.

educação deve focar somente em qualificação (primeira função), os princípios vygotkianos nos trazem que ela tem papel importante na interação da criança com o mundo, pois o homem é um ser que se forma somente em contato com a sociedade. Para Biesta (Ibid.), a formação se dá em uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade, rejeitando, assim, as propostas inatistas e behavioristas de Skinner.

O autor (2009, p. 99), entretanto, não esgota sua definição de educação em dois aspectos e traz um terceiro papel fundamental, que se apresenta como contraponto às ideias vygotkianas: a contribuição para a individualidade do sujeito, conceito que ele chamou de *subjetificação*. Em outras palavras, o ser é suficientemente autônomo da tutela do outro. O processo de subjetificação deve alavancar a autonomia racional³¹ e a emancipação, libertando o sujeito da sua própria tutela, fatores estes que, historicamente, remetem aos Iluminismos francês, alemão e escocês, nos quais era orquestrada a ideia de que o ser humano é racional e anseia pela sua autonomia. O conceito de subjetificação tem como pano de fundo o agenciamento, a individuação e a qualificação do(a) aluno(a) e do(a) professor(a), estando, assim, em congruência com as premissas do letramento e da Educação Linguística crítica, que estimulam o afloramento das subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Sobre o agenciamento, sirvo-me das palavras de Jordão (2010, p. 432), para uma breve definição do termo:

(...) ela é a interpolação discursiva de diferentes formas de representação (de si mesmo e dos outros) e sua transformação. Mais ampla do que a ação específica e necessariamente visível, agência não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é, portanto, uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo.

³¹ Biesta faz uma pequena crítica ao termo usado por Kant, pois ele exclui os que são considerados como “pré-rationais” (crianças, por exemplo), porque eles ainda não têm “voz” para reivindicarem seu lugar ao sol. E ele ratifica a ideia, ao mencionar que já eram excluídos da definição, antes mesmo de falarem ou de serem reconhecidos como capazes de falar.

Entendo agência docente como um processo de autonomia da atuação especializada do(a) professor(a), mesmo diante de qualquer intempérie que ocorra no fazer pedagógico. A agência reconhece a identidade docente como volátil e os saberes como em processo de construção (MULIK; EDUARDO, 2017). A título de exemplo, cito aqui a tese de doutoramento de Duboc (2012), em que ela discute a formação inicial do(a) professor(a) de línguas. A autora problematiza questões do currículo universitário, a partir do letramento crítico para uma atuação nas brechas, que para ela, “emergem do próprio contexto de formação de professores, de cujo processo resultaria o próprio agenciamento dos sujeitos envolvidos”, sendo que a “atitude docente sobre essas brechas no currículo é que irá possibilitar o agenciamento crítico” (Ibid., p. 94-95). Mulik e Edmundo (2017) asseveram que o papel das Licenciaturas em línguas é “desenvolver uma formação que valorize o contato com a diversidade de conhecimentos, buscando preparar seus acadêmicos para lidar com a pluralidade”, isso só é possível se a formação reforçar a agência do(a) futuro(a) docente. Vejamos um exemplo disso, em um contexto de formação de professores:

Prof: Principalmente para essas línguas, tem escola que os alunos fazem muitos minicursos. Tá? E o que é bacana do minicurso? Vocês têm garantia de público. É aqui na [nome da universidade]... Então vocês têm vínculo ainda aqui, fazendo disciplina... O bacana é que vocês trabalham em equipe. Por exemplo, no mínimo uma dupla. O ideal seria um trio... Formar um minicurso, montar um minicurso para dar aulas juntos. Um dá aula, o outro observa e o outro fica de assistente. Entendeu? Muito bacana. Muito legal. E vocês têm autonomia. Ah, isso é perfeito! Vocês têm agência! Agenciamento! Autonomia! Autonomia para criar o seu curso. Tá? Com base nas nossas discussões aqui. Tudo bem? Quem vem? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

A professora, já na fase de estágio supervisionado da formação, busca estimular no(a) aluno(a) práticas acadêmicas que ampliem as capacidades de negociação de sentidos, engajamento e participação ativa na construção da identidade crítica e autonomia do(a) docente. Conforme afirma Mulik (s/d), o agenciamento demanda postura de constante questionamento, reflexão e autopercepção como sujeito fragmentado pela própria experiência (CORACINI, 2003 apud MULIK; EDMUNDO, 2017). Assim sendo, ela reconhece que dessa identidade não é fixa e está em constante processo de revisitação e transformação, tendo suas ações mediadas socioculturalmente. A autora

continua, defendendo que agenciamento nem sempre é participar dando opinião, mas é entender a necessidade de silenciamentos que pode favorecer a manifestação do outro, bem como se perceber como um contribuinte ou não para aquele dado conteúdo.

3.3 Então, o que significa formação?

Formar docentes, em especial de línguas, é um processo de negociação de percursos formativos (JORDÃO, 2011), respeitando a subjetividade e o agenciamento, contribuindo para o afloramento da subjetificação (BIESTA, 2009) nas aulas. Destarte, adotar um modelo tradicional de cursos de línguas, na formação docente inicial, seria não reconhecer o próprio aprendizado do(a) futuro(a) docente e também sua experiência no campo como aluno(a), além de não contribuir para a libertação da tutela do próprio sujeito, como Biesta nos informou antes. Em uma das aulas, a formadora assevera:

Prof.: Não poderíamos nunca, em um curso que forma professores, profissionais de uma língua, reduzir a um grande *teacher training course*, em que eu diria --- ó, dá essa música desse jeito, né? *Listen to the song...* iii.. Eu já fui muito a eventos, você já foi, Ricardo?

Prof.: Muito evento de receitinha.

Aluno: *Workshop* de música.

Prof.: Oohhh! Vixe! Isso! Aí, eu voltava para casa cheia de ideias... Umas... cinquenta e duas, assim... Né? Mas isso tudo uma hora acaba, sabe? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Vemos na fala da professora-formadora um rompimento com a perspectiva neoliberal de que, em um curso de formação de professores, devemos trabalhar aspectos puramente linguísticos e ensinar, por exemplo, como se trabalhar com verbo *to be*, *present perfect*, animais, frutas, o alfabeto entendendo que não é o fato ou, mesmo, transformar esse curso em um grande *workshop*, para se trabalhar com música em sala de aula, para citar alguns. Na minha interpretação da fala da professora, sobre o professor não poder lançar mão de nenhuma dessas estratégias, na verdade o ideal é que o faça tendo uma devida intencionalidade pedagógica por trás. Um curso de formação de professores (de línguas) deve ser um espaço de questionamento do *status quo*, experimentação e reflexão sobre os papéis da educação crítica e da

linguagem/linguagem no seio social, conforme mencionei no Capítulo 2, sobre a Educação Linguística.

Chamo a atenção para o fato de se trazer para os cursos de formação de línguas, a questão da constituição do perfil docente: qual teoria de linguagem e de aprendizado deve o(a) professor(a) em formação seguir, conforme demonstrado a seguir na fala da professora-formadora:

Prof.: [sobre a prática pedagógica] Sabe assim, tipo: Não sei o que que eu tô fazendo? *So, the choices have to be informed by a theory of language and a theory of learning? In my opinion, a... The variable that might change is the technique. The level of the technique, the level of procedures. As for the theory of language and learning, stick to one. It's quite impossible for me to like Saussure and Bakhtin at the same time.* Não dá! Sabe!? Gente! Não dá! Né!? Agora dá pra emprestar momentos de uma metalinguagem... (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

A professora ressalta aqui a importância da postura agentiva do(a) docente, em relação a suas escolhas pedagógicas, mas reforça que estas devem responder e estar em congruência com algo maior, ou seja, as teorias de aprendizagem e de linguagem que esse(a) docente decide seguir. Assim sendo, segundo ela, é possível combinar procedimentos pedagógicos, mas não é possível combinar teorias linguísticas e de aprendizado. A importância da adoção de uma teoria linguística e de aprendizagem, na constituição do perfil docente, deve-se ao fato de serem elas que orientam a prática pedagógica: por exemplo, se se entende língua como expressão de pensamento, as técnicas da aula tendem a perpassar um viés mais estruturalista de língua/linguagem e, logicamente, há um esvaziamento da língua como força ideológica; em oposição, se se entende língua e linguagem como prática social, as propostas pedagógicas perpassarão aspectos socioculturais e buscarão reposicionamento de sujeitos no ato docente, elevando língua ao *status* de força motriz ideológica e política. Lave (1996 apud JORDÃO; HALU, 2011, p. 96) elenca que algumas teorias contribuem para “a manutenção e naturalização de desigualdades sociais, seguindo uma lógica que faz do sucesso algo excepcional, mas que caracteriza a falta de sucesso como não normal”.

Hibarino (2011) assevera que um curso de formação de professores deve ser estruturado de forma holística: entender de onde ele(a) - o(a) professor(a) em formação - vem, qual sua experiência com a educação, o que almeja

aprender, quais seus desafios diários, qual inglês ensina, qual inglês espera que seus(suas) alunos(as) aprendam e, por último mas não menos importante, qual concepção de linguagem norteia sua prática. Ainda segundo a autora, essa proposta estimula a percepção do(a) formador(a) a respeito da realidade da sala de aula, sob as mais diversas óticas: “a do professor, a do aluno, a do contexto escolar, a do formador do professor bem como todas as ideologias que circundam essas perspectivas”. (Ibid.). Na sua experiência, ela relata que percebeu a premente necessidade de o(a) formador(a) colocar-se no íntimo de cada uma dessas perspectivas, para desconstruir regularmente definições relacionadas aos (pre)conceitos da Educação Linguística, e também entendeu que, como formadora, sua prática é construída juntamente com os(as) professores(as), mediante a partilha de experiências. Destarte, a proposta é entender o universo docente não somente por meio de teorias e técnicas que ditam como o(a) professor(a) deve agir, mas também do ponto de vista do(a) próprio(a) docente: professores(as) são vistos(as) como simples ferramentas de aplicação de métodos estáticos para um aprendizado efetivo (WOODS, 1996).

Conclusões do capítulo

O que busquei demonstrar ao longo deste Capítulo, na seção sobre formação de professores de línguas, é a importância de postura crítica, no curso de formação docente, com vistas à construção de repertório político-social de professores(as), usando como suporte teórico trabalhos de grandes autores da Linguística Aplicada. Chamo a atenção para a junção de teoria e prática, subjetificação, agenciamento, construção da identidade docente e expansão da formação de professor como questionador dos seus arredores e um constante revistar da sua própria práxis educacional. É importante ressaltar que, ao trazer criticidade para as suas aulas, o(a) professor(a) não deixa de “ser o(a) professor(a) de inglês”. Muito pelo contrário, mediante uma prática situada (COPE; KALANTZIS, 2000), ele(a) consegue conectar os(as) alunos(as) às suas próprias realidades socioculturais, expandindo o processo de construção de sentido do sujeito.

Na primeira seção deste Capítulo, discuti os conhecimentos esperados em cursos de formação docente, visando ao respeito ao(à) educando(a) e ao

professorado. Discorri também sobre a pedagogia freireana, que almeja uma aproximação do(a) aluno(a) com o(a) professor(a), em que haja um estímulo da leitura do mundo antes da leitura da palavra. Na segunda seção, discuti alguns dos saberes que, acredito, devam estar presentes em cursos de formação de professores (de línguas), a saber: subjetificação, agência, junção teoria e prática (práxis) e outros.

Para Harari (2018, p. 322), o grande papel da educação é “extrair o sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo”, e é a essas e outras demandas socioculturais que deve o curso de formação de professores(as) responder. Assim, para fazer as afirmações acima, encontro respaldo nas palavras de hooks (2019, p. 63): “os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente...”. Sou fortemente influenciado pelos críticos da Educação Linguística que apresentei neste estudo e, em uma tentativa de aplicar uma pedagogia mais humana em minhas aulas, tenho encontrado um espaço de boas-vindas, ao reconhecer o(a) aluno(a) na sua individualidade, respeitando sua subjetividade e questionando, junto com ele(a), os nossos arredores, via língua estrangeira. No próximo Capítulo, discuto os Letramentos, os quais se desdobram em diversos movimentos, todos eles voltados para a emancipação cidadã, participação cívica, afloramento da subjetividade e empoderamento do sujeito.

4 LETRAMENTOS

“While learning as acquisition is only about getting more and more, learning as responding is about showing who you are and where you stand” (BIESTA, 2003, p. 62).

Ao observarmos o mundo ao redor, notamos a rapidez com que a informação passa diante dos nossos olhos (em especial, em grandes metrópoles, como São Paulo): o trânsito caótico, a violência denunciada pelos meios de comunicação, a enxurrada de informações às quais estamos expostos, as declarações pobres e puramente ideológicas de líderes mundiais (por exemplo, dos presidentes do Brasil e dos Estados Unidos, no ano 2020), entre outros tantos exemplos³². Nossa interação com esse mundo frenético é a peça-chave para a criação das diversas situações discursivas (SOARES, 2019, p. 15), nas quais exatamente constituímos sentidos, muitas vezes (ou todas as vezes) subjetivos. Assim sendo, diante de um cenário de demandas impostas pela sociedade moderna para que o leitor obtenha um entendimento que vai além da palavra ou, no dizer de Freire (2018), uma leitura de mundo antes da (e/ou simultaneamente à) leitura da palavra – *wor(l)d* – é que surge o conceito de Letramento. O presente Capítulo aspira a amparar-se no contexto histórico que possibilitou o surgimento do termo e a reforçar a importância de um olhar crítico para a formação de professor, diante das demandas do século XXI, à luz da pedagogia dos letramentos. Em seguida, discuto as premissas referentes às ramificações que os letramentos tiveram ao longo de sua caminhada pedagógica: letramento visual, crítico, digital, novos letramentos, (multi)letramentos e suas devidas reverberações no campo do ensino de línguas, porém sem, ainda assim, esgotar o debate acerca das escolas de Letramento, por se tratar de um campo profícuo na Linguística Aplicada.

Início este Capítulo com breve referência aos primórdios dos estudos de Letramento. Para Soares (2019), o vocábulo *letramento* foi mencionado pela

³² A título de exemplificação (entre tantos outros), cito aqui o estudo do Ricardo Barreto e Helena Ferraz sobre o pronunciamento do atual presidente brasileiro sobre comunidades quilombolas. Disponível em: <<https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/article/view/6718>>. Acesso em: 17 out. 2020

primeira vez na década de 1980, em referência às Ciências Linguísticas e à Educação. A primeira ocorrência de que se tem notícia foi em 1986, em um livro chamado *No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, pela editora Ática, no qual a autora argumenta que a língua falada “cultura” é consequência do letramento. Dois anos depois, em 1988, Leda Verdiani lança seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, pela Editora Pontes, e eleva a nomenclatura ao estatuto de termo técnico da área das Humanidades. A partir desse momento, a palavra começa a ser cada vez mais incorporada aos trabalhos acadêmicos, figurando em livros como *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, da pesquisadora Ângela Kleiman.

Mas o termo ainda causa estranheza e, até mesmo, certo repúdio em alguns(as) educadores(as) com postura um pouco menos progressista, quando se trata de educação³³, estando bem familiarizados com um termo muito menos holístico, emancipatório, político: *alfabetização*. Logo, cabe uma breve diferenciação dos termos. Conforme afirma o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, o termo *analfabeto* refere-se “àquele que não sabe ler ou escrever”, ao passo que *letrado* é aquele que “é versado em letras, erudito”; similarmente, *iletrado* é “aquele que não tem conhecimento literário”. Fica claro aí que o termo “letrado” não possui o mesmo sentido que as Humanidades lhe conferem. Assim, o que emana do jogo argumentativo é o questionamento da origem do termo *letramento* com o sentido que lhe damos atualmente no ramo da educação e dos estudos da linguagem.

Para Soares (2019, p. 17), esse termo veio “importado” da língua inglesa: *literacy*, que, etimologicamente, vem do latim *literata* (letra), acrescido do sufixo *-cy*, que remonta à condição de ser alguma coisa. Como pano de fundo da explanação supracitada, está a ideia de que a escrita³⁴ traz “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-

³³ Acho que para tais educadores, o termo *ensino* é melhor.

³⁴ Neste momento, acho necessário pontuar que os letramentos não se referem somente à escrita, mas também - e sobretudo diante de um contexto contemporâneo imagético, digital e pandêmico - a todas as formas de produção epistemológica. Considere esta visão daqui em diante.

la...” (Ibid.), isto é, adquirir a “tecnologia” de ler e escrever e envolver-se em práticas sociais, gerando efeitos políticos, sociais, culturais, econômicos e linguísticos. A mesma autora (Ibid.) ainda ratifica seu pensamento com a seguinte definição: “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (grifo meu).

A razão fundamental para a criação de novas palavras em uma língua é justamente a demanda do surgimento de uma ação, fatos ou ideias cujo correlato da ação proposta não se encontra nas palavras mais vernaculares.

Um fato que apresenta claramente a mudança nos entendimentos sociais do papel da leitura está no critério utilizado pelo Censo, para quantificar o número de analfabetos no país. Soares (2009, p. 21) assevera que, durante muito tempo, o órgão responsável por esse Censo só avaliava se o cidadão tinha a “tecnologia” (analógica, metaforicamente falando) de ler e escrever seu nome. A autora ainda argumenta que é a devida resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que verifica a alfabetização da população. Em outras palavras, o entendimento sobre a alfabetização passa a olhar não para uma (de)codificação de signos linguísticos, mas sim para uma leitura/escrita social, mesmo ainda sendo um critério bem rudimentar para a avaliação do devido letramento do público-alvo. Em uma das aulas, a formadora afirma:

Prof.: Assistência técnica! É! Agora, veio nesse governo, por quê? Porque há décadas, no Brasil e no mundo, essas teorias de Letramento que entendem língua como prática social, já tinham ganhado força...É mais fácil você alfabetizar uma criança, por exemplo, trazendo isso aqui, ó! Isso aqui como gênero textual, isso aqui é o quê? É um.... É um cartaz? Então, você, por exemplo, traz diferentes cartazes para a criança e ela vai aprendendo de maneira contextualizada, porque isso já faz parte da vida da criança! Ela vai de metrô pra escola? Ela vai de ônibus para a escola? No ponto de ônibus tem cartaz! Então você começa a alfabetizar a criança do todo pra parte, o que foi chamado de *global language*, né!? Método global! E aí não é uma perspectiva muito cognitiva! É uma perspectiva mais social (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

A professora ratifica o pensamento de Soares (Ibid.) de que a alfabetização deve se dar de uma perspectiva macro para micro. Diferentemente da proposta acima, o que temos visto no governo brasileiro de 2019 a 2021 (e

devidamente criticado pela docente) é uma retomada do método fônico³⁵ e da alfabetização por conscientização fonológica (BRASIL, 2020), que consiste em ensinar primeiramente os sons de cada letra e, a partir disso, construir a mistura desses sons, para formar a pronúncia da palavra. Um exemplo disso são as cartilhas de antigamente, que traziam, por exemplo, “Ivo viu a uva”, texto que oferece nenhuma conexão com a realidade das crianças. O Plano Nacional de Alfabetização/2019 revela como cinco os componentes oficiais para a alfabetização: “a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos” (BRASIL, 2018). Como podemos notar, em nenhum momento, o documento reforça a importância de se levar em consideração o contexto social e as experiências sensoriais das crianças no processo de letramento. Norton (2007 apud MATTOS, 2014, p. 6) participa da discussão, informando que a “concepção dominante de letramento entre governantes, criadores de políticas públicas e membros do público geral é que letramento se refere à habilidade, por parte dos indivíduos, de ler e escrever”.

A proposta da professora remete-nos à Pedagogia Crítica de Freire, com base na qual ele alfabetizou dezenas de estudantes adultos(as), no início dos anos 1960, na cidade de Angicos (RN), utilizando palavras geradoras, como “tijolo”, para facilitar a associação do(a) aluno(a) com a realidade conhecida dele(a). A meu ver, além do ousado sucesso de se alfabetizarem adultos(as), em 40 horas de aula e sem cartilha, o método freireano ainda pretendia despertar a consciência política dos(as) alunos(as) para o fato de que o conhecimento não está necessariamente dado, mas ele é revisitado e ressignificado a todo momento. Esse caráter libertador e conscientizador é o grande diferencial da pedagogia freireana. Paulo Freire é considerado o patrono da educação brasileira por uma trajetória de vida educacional e também o pioneiro dos movimentos dos letramentos, no Brasil.³⁶

³⁵ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/5?start=20>>. Acesso em: 20 out. 2020.

³⁶ Para maiores informações, vide artigo disponível em: <<https://andragoiaabrazil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 21 out. 2020

No meu entendimento, é através da linguagem circundante à criança (contexto) que se começa o processo de alfabetização, isto é, a criança aprende sobre línguas via associações, ludicidade e descobertas, ou seja, de uma perspectiva social, proposta contemplada dentro do paradigma epistemológico dos letramentos, como nos informa a professora:

Prof.: Isso! Aí você traz a parlenda para a criança, canta, faz jogos. E aí é o momento que você chama a atenção, né!? Olha aqui “domingo”. Tem alguma coisa parecida aqui? Ahh, tem! Cachimbo! E aí a criança associa por meio do lúdico. Isso é falar da língua, percebe? Então acho que sim, Renata! Nossa, respondi mesmo! Fala, André! (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Retomando o debate sobre letramentos como prática social, outro exemplo mencionado por Soares (2019) é uma pesquisa realizada na segunda metade dos anos 1980, nos Estados Unidos, buscando qualificar os níveis de letramentos de jovens entre 21 e 25 anos. Como base para a avaliação, foram utilizados os seguintes critérios: “habilidade de ler, compreender e usar textos em prosa, como editoriais, reportagens, poemas, e de localizar e usar informações extraídas de mapas, tabelas, quadros de horários etc.” (SOARES, 2009). O que fica claro, diante do exemplo supracitado, é o entendimento muito mais orgânico e contextualizado para o processo outrora chamado de alfabetização, isto é, um olhar para o uso de diferentes materiais escritos, compreendê-los, extrair deles informações e interpretá-los. E essa pesquisa concluiu que a *illiteracy* (analfabetismo) não era um grande problema entre os jovens, já sua *literacy* é que era o “calcanhar de Aquiles”.

Outro ponto que merece menção nesse trabalho é a ideia de que um indivíduo pode ser analfabeto, mas, de certa forma, ser letrado, tendo em mente o conceito de letramento já exposto nesta dissertação. Por exemplo, uma pessoa pode ser analfabeta, por ter sido marginalizada socioeconomicamente, mas estar imersa em ambiente de forte presença da leitura e da escrita; se se interessa pelo mundo ao redor, ouve a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se pede a alguém que leia os avisos ou placas ao redor, ela faz um uso social da língua, sendo considerada letrada, assim como crianças que folheiam livros, ouvem histórias e estão rodeadas por material escrito (SOARES, 2019, p. 24). Wagner (1983, p. 5) contribui para essa discussão, ao atribuir dimensões *sociais* e *individuais* para o letramento. O foco da alfabetização é, nas palavras dele, a

“simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (Ibid.). Quando esse mesmo foco desloca-se, para a dimensão pessoal, o letramento é entendido como um fenômeno cultural, um movimento que requer não somente uma língua escrita, mas também as demandas sociais envolvidas no uso dessa escrita. Em relação aos letramentos e sua relação com o social, a professora-formadora ainda afirma que:

Prof.: [...] *Based on a chapter of this book...* [lê uma parte do livro] ele tinha uma preocupação muito grande com aquelas crianças, que chegavam na escola e não conseguiam aprender por que tudo na escola era difícil. Abstrato, vago... Por que será que essas crianças chegam na escola e não aprendem? Olha, porque a escola tem letramentos escolares... muitas vezes formais, que não dialogam com os letramentos não-escolares³⁷ da criança... A criança desiste, se desinteressa, e sai da escola... certo? Evasão escolar total! (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

A formadora chama a atenção para o fato de a escola não dialogar com as demandas sociais às quais o alunado está exposto. Na minha interpretação de sua fala, nota-se a dificuldade por parte do ambiente escolar em combinar os conhecimentos acadêmicos com aqueles que são trazidos pelo(a) aluno(a), gerando frustração e, conseqüentemente, evasão do espaço escolar. Soares (2019, p. 72) advoga em favor do diálogo entre conhecimento formal e não-formal, ou seja, o letramento não é puramente um conjunto de habilidades individuais e, sim, um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, nas quais os indivíduos se envolvem, em seu contexto social. Para muito além da escrita, a meu ver, o letramento requer que o sujeito entenda e saiba qual seu papel social, seus direitos, deveres e esteja a par dos acontecimentos que norteiam a sua vida. Esse construto abre margem para o questionamento da natureza da dimensão social do letramento, com a autora nos mostrando duas interpretações: uma progressista, liberal e uma radical, revolucionária.

De acordo com a perspectiva progressista das relações entre o letramento e a sociedade, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas dos seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem na vida social,

³⁷ Aqui notamos um posicionamento da professora em relação aos letramentos escolares, que, muitas vezes, não dialogam com o conhecimento não-formal. Podemos, então, dar como respondida a pergunta de pesquisa “*Existe uma postura letrada, nos cursos de formação docente, diferente da minha?*”, não somente pela menção à teoria, mas também por toda uma prática agentiva e dialógica, conforme demonstro ao longo desse texto.

isto é, o letramento é definido em termos das “habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione adequadamente* (grifo nosso) em um contexto social”, e é exatamente essa definição que culminou na criação do termo *Letramento Funcional* (ou *alfabetização funcional*), que entende o letramento funcional como sendo os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa “capaz de engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo”, ratificando o parecer epistemológico de que letramento é muito mais do que apenas leitura e escrita. A meu ver, letrar significa prever, inferir, comparar, criticar, reforçar, questionar todas as multimodalidades textuais presentes na sociedade contemporânea. Soares (2019, p. 101) contribui para essa argumentação, afirmando que o termo *letramento funcional* surge como forma de expansão do conceito de letramento dado pela escola, acrescentados a ele os comportamentos letrados cotidianos de que a aprendizagem formal parece não dar conta. Kirsch e Jungebut (1990, p. 1-8 apud SOARES, 2019, p. 74) participam também do debate, definindo letramento como “o uso de informação impressa ou manuscrita³⁸, para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus próprios conhecimentos e potencialidades”.

Em contrapartida, os estudiosos que se filiam a uma versão revolucionária (ou “forte”) do letramento compreendem-no não como um instrumento neutro, esvaziado de seu caráter político, mas sim como um conjunto de práticas socialmente construídas, geradas por processo sociais mais amplos e “responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Ibid.). Street (1984, p.1), em oposição ao modelo autônomo, afirma que o letramento é “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura [de mundo] e escrita [...] tem um significado político e ideológico de que não pode ser separado, e não pode ser tratado como se fosse um fenômeno ‘autônomo’”. Em umas das aulas, a formadora comenta:

Prof.: E eu acho as teorias de letramento, as teorias construtivistas, elas ficaram muito sempre interpretadas como um vale-tudo! Muito solto. Muito vago! Cadê a língua? A questão dos letramentos tem três

³⁸ Talvez para uma sociedade que é digital e tem que conviver com a sociedade da escrita, esta definição mereça uma expansão, que será feita nos letramentos digitais.

dimensões pra gente... quando a gente aprende a língua, ler e escrever...E, às vezes, as teorias, linhas de pensamento, ficam em uma e negligenciam as outras. Então, quando a gente aprende a ler e a escrever, há um elemento que é linguístico, que é nesse que o Leonardo tá trabalhando. Né!? Falou e criticou. E o Diego também, né!? Tem um item linguístico, tá? Que é da língua. O professor de língua tem que falar dele ali! Tem um elemento sociocultural, porque esse sujeito está inscrito socioculturalmente no mundo! Ele já lê textos ao redor dele! Você vai partir de onde? Disso que ele já leu, disso que já circula! E tem também o elemento cognitivo! Tem algo que ocorre no cérebro, no aprendizado, que é da criança! [inaudível]. Aquele ali tá demorando um pouco, então tem uma questão cognitiva ali! O problema das teorias de alfabetização ou letramento é que penderam muito pra um lado e esqueceram os outros. Tá? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Para a formadora, o processo de alfabetização da criança perpassa três dimensões diferentes, que são, algumas vezes, negligenciadas pelas diferentes teorias de letramento, que podem ser interpretadas por alguns como uma zona franca onde tudo é possível. Ela chama a atenção para o fato de que o processo de letramento deve perpassar, sempre, três dimensões: uma linguística, que busca a sistematização da língua e o entendimento do seu funcionamento; uma sociocultural, que utiliza o contexto a favor da aprendizagem, tendo em vista que esse sujeito é dotado de subjetividade e já está circunscrito em um espaço; e uma última, que é cognitiva e relaciona-se com as atividades cerebrais necessárias para a alfabetização.

O que emana do jogo argumentativo acima é que a natureza dos letramentos está fortemente associada à forma que ela assume nas instituições que demandam essa prática, fato que está intimamente ligado ao que Lankshear (1987) entende por letramento, ou seja, um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por que* ler e escrever, além de envolver a emancipação política do cidadão, já que

o letramento adequado aumenta o controle das pessoas sobre suas vidas e sua capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque as torna capazes de identificar, compreender e agir, para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído (LANKSHEAR, 1987).

Alimentando o debate, Merlo e Ferraz (2016, p. 267) asseveram que as menções aos letramentos supracitadas emanam de movimentos educacionais que são fortemente influenciados pelas teorias críticas, Filosofia da Linguagem pós-estruturalista e pela Pedagogia Crítica freireana.

Embora a conceituação do termo pareça depender do viés sob o qual o letramento está sendo analisado, as versões “forte” e “fraca” parecem convergir com o que Soares (2019, p. 81) afirma: “o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”. Já que mencionei metas políticas, é relevante citar Ferraz (2019, p. 15), quando afirma que os letramentos se espalharam em diversos contextos de pesquisa em Linguística Aplicada, no Brasil, e vêm sendo incluídos em práticas pedagógicas e documentos oficiais (OCEM-BRASIL,2006).

As subseções a seguir discorrem sobre os principais desdobramentos que os letramentos tiveram, ao longo dos anos, conforme as demandas específicas que a própria sociedade impôs: discuto os novos letramentos, letramento visual, digital, letramento crítico, e despenderei certo tempo nos (multi)letramentos. Neste trabalho, optei por seccioná-los, para fins didáticos e para um amplo debate sobre os termos, sem esgotá-los. Entretanto, chamo a atenção para o que Ferraz (2019, p.1) pontua:

o campo dos letramentos e todas as suas “versões” são um campo profícuo de estudo na Linguística Aplicada (Crítica) e é problemática a tentativa incessante de classificar/categorizar os movimentos dos Letramentos pois todos eles visam a romper com a linearidade e o estruturalismo presentes nas aulas (de línguas), convergindo para um mesmo propósito: emancipação dos sujeitos.

4.1 Novos Letramentos

Giroux (1997; 2001; 2005; 2009), ao fazer uma releitura dos trabalhos de Freire, sugere dois conceitos distintos: a pedagogia pública, que se volta para a cidadania mais ativa e crítica dos(as) alunos(as), e os(as) professores(as) radicais, que intentam romper com os paradigmas epistemológicos e ontológicos, para alcançar novas formas de diálogo, negociações, saberes e relações com os(as) alunos(as). Conforme afirma Ferraz (2012, p.02), as práticas pedagógicas de Letramentos, devido à sua característica freireana, questionam as bases estruturalistas do pensamento e da pedagogia tradicional, colocando em xeque conceitos como a educação bancária, o reprodutivismo e o caráter iluminista, e enfatizando conceitos como criticidade, local-global, novas tecnologias, *internet* e cidadania. Em outras palavras, esses autores propõem o

termo, por entenderem que a noção da linguagem na visão tradicional não mais possibilita a construção de sentido da mensagem construída multimodalmente (KRESS, 2003; MONTE MÓR, 2012 apud MERLO; FERRAZ, 2016, p.268).

Para Lankshear e Knobel (2007), temos operado, basicamente, em um *continuum* entre dois modos de pensar. O *mindset 1* afirma que a visão de mundo está atrelada à lógica neoliberal de mundo centrado, linear e hierarquizado; já para o *mindset 2*, o mundo pode estar centrado em mais de um centro, linear e não-linear, e o conhecimento se dá através da construção, focando, assim, na coletividade e nas mediações, sendo que as interações sociais emergem do espaço digital e dos multiespaços de significação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.11). Os novos letramentos têm alinhado seus pareceres epistemológicos com o uso da tecnologia em contextos educacionais e sociais. Ferraz (2012, p.07) contribui para a teorização, ao elencar que outra contribuição dos novos letramentos são os novos entendimentos sobre como pensamos as tecnologias digitais e tais pensamentos impactam a educação e o ensino de línguas, corroborando com o *mindset 2*.

Os Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; 2008; GEE, 2004; 2007a; 2007b) emanam do cenário supracitado e visam a questionar as formas estruturalistas do pensar, em um contexto pós-industrial tecnológico/digital. Larson e Marsh (2005 apud MATTOS, 2014) advogam que os estudos dos Novos Letramentos “veem o letramento como uma prática social complexa e crítica, construída a partir de interações sociais diárias em contextos específicos”. Para Gee (2008, p. 67), eles “começaram a substituir a noção tradicional de letramento por uma abordagem sociocultural”.

No campo da linguagem, Barton (1994 apud ALVES, 2018) nos informa que os Novos Letramentos a interpretam como algo em construção, tanto do ponto de vista histórico quanto individual. A linguagem é, então, subjetiva tanto no domínio sócio-histórico quanto no individual (ALVES, 2018). Obviamente este contexto reverbera na Educação Linguística, que vem sofrendo diversas mudanças, principalmente diante do advento das novas tecnologias, da globalização e de documentos que regem a educação (MATTOS, 2014), como as Orientações Curriculares do Ensino Médio – Língua Estrangeira (OCEM) (BRASIL, 2006).

Nesse cenário, é que surgem os Novos Letramentos, apresentando-se como uma ressignificação para as aulas de Inglês. Eles abraçam a pluralidade semiótica encontrada na sociedade e ressignificam o processo de construção de significado, ao se alinharem com o cenário global no qual estamos inseridos. Alves (2018), com base em Kress (2003), advoga que essas mudanças vão além da linguagem, por serem apenas *um* dos modos de construção de significado, e que teorias de linguagem já não comportam outros modos semióticos. Em uma das aulas, a formadora diz:

Prof.: Então ó, quais modos semióticos seriam interessantes aqui? Vejam os que fazem trabalho de paródia, né? Número um: o sotaque dela parece o quê? De onde ela é?

Aluna: Carioca!

Prof.: Carioca!? Parece carioca, né? Então por que eu trouxe essa coisa da paródia? Porque é um exemplo bárbaro de *meaning-making process*. Possibilitado hoje pelas novas tecnologias! Quem é essa criatura maravilhosa que fez essa paródia? Quantos anos ela tem?

Aluna: Canta bem!

Prof.: Canta super bem! É alguma aluna de Ensino Médio, percebe? Tem alguma escola! Pode ser o seu aluno que tem esse potencial de uso da linguagem, que é muito rico! Fazer uma paródia não é para qualquer um! "Let it go", analisou as rimas em inglês, e fez a paródia, a transposição, pensando na métrica. Há uma aula aqui de métrica de rima, de poesias! É um projeto para minicurso! Culminância: produção de uma paródia! Por exemplo... Percebem? Que é uma coisa maravilhosa! Que modos semióticos ela ativou para produzir isso? O linguístico! Nossa! Genial! E vem o político! A Frozen do original não tem, né? A coisa da conta para pagar (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

É possível afirmar, com base na fala da professora, que sob a ótica dos Novos Letramentos, o processo de construção de sentidos é complexo e requer acionar mecanismos cognitivos que vão além da questão linguística, puramente. A professora exemplifica o processo de *meaning-making*, por meio de uma paródia da música *Let it Go*, e debate questões da construção de sentido, que não se dá apenas pela linguagem verbal, mas também pela crítica (“a coisa da conta para pagar”), pela análise de poesia e imagens do vídeo e pelo acesso ao repertório do(a) aluno(a) (conhecer o filme *Frozen*). A meu ver, a professora-formadora parece estimular essa prática no(a) professor(a) em formação, quando fala: “pode ser o seu aluno que tem esse potencial do uso da linguagem”.

Dessa forma, estimula no(a) docente em formação o olhar minucioso para sua aula e para conhecer seu(sua) aluno(a) e a potencialidade dele(a).

Duboc (2015, p. 87) também chama a atenção para o termo “novo” em Novos Letramentos. Para a estudiosa, ele tem duas dimensões: uma, voltada para a dimensão técnica e caracterizada pelo uso de tecnologia, e outra, para um processo de reescritura dos conceitos de “sujeito, conhecimento, língua e, conseqüentemente, pedagogia.” Exatamente nesse parecer epistemológico a educação linguística tem se baseado, ao adotar tais pedagogias nas aulas. Ao fazermos, tendemos a trilhar um caminho de ruptura com a lógica linear dos estudos linguísticos.

4.2 Letramento Crítico

Por sua vez, os Letramentos Críticos, com suas raízes fincadas na pedagogia freireana, entendem que os textos não ocorrem em um “vácuo cultural” (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006). As devidas intepretações desses textos estão vinculadas às relações de poder. Elas precisam ser reconhecidas e enfrentadas, ao invés de serem ignoradas ou, ingenuamente, sofrerem tentativas de serem eliminadas. As práticas de Letramento Crítico clamam por um movimento político e emancipatório do sujeito. Conforme afirmam Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 5), o processo de construção de sentido do texto é, então, entendido como um processo de imbução de sentido e não de extração. Mais importante, a significação textual deve ser entendida no contexto social, histórico e de relações de poder, e não somente como um produto ou intenção do autor. Assim, “as práticas de letramento crítico têm como objetivos educacionais o desenvolvimento de competências que habilitem o aprendiz a ler as práticas sociais de forma crítica e perceber a construção da linguagem por meio de uma visão de suas fontes, suas motivações e interesses” (FREEBODY, 2008). Os(as) professores(as) e alunos(as) são, assim, levados a (re)pensar suas leituras de textos e as situações sociais em que são lidos (KLEIMAN, 2008; JUCÁ; FUKUMOTO, 2011; ROCHA, 2011; FERRAZ, 2016, p. 270).

O Letramento Crítico entende a linguagem como um caminho para que o(a) professor(a) conheça melhor não somente seu objeto de estudo e a situação

comunicativa envolvida, mas também faça maior reflexão sobre seus(suas) alunos(as) e a bagagem cultural deles(as), fornecendo uma aprendizagem muito mais significativa (KLEIMAN, 2008). Jordão e Fogaça (2012, p.75), por sua vez, argumentam que o Letramento Crítico é baseado em uma visão discursiva de mundo, que atribui à linguagem papel fundamental no processo de entendimento e/ou interpretação da nossa experiência. A linguagem, dentro do viés do Letramento Crítico é entendida como discurso, dotado de seu caráter político e subjetivo e cujo processamento de sentido depende do contexto social no qual está inserido.

Com base no exposto acima e no âmbito do ensino de línguas, Jordão e Fogaça (2012, p.72-73) ainda asseveram que:

[...] Em tal perspectiva, diferentemente do conceito de linguagem como código, o conceito de linguagem como discurso leva a uma perspectiva de ensino de língua como um processo de ensinar não somente significados preexistentes, mas também (inaudível) de ensinar, nas quais poderemos criar novos significados, nos posicionar e construir nossas identidades. Em outras palavras, quando língua é definida como discurso, ensinar uma língua estrangeira torna-se ensinar as novas maneiras de reinventar-se e representar-se, percebendo (e construindo) o mundo [...] (tradução nossa)³⁹.

Então, com base no parecer epistemológico supracitado, podemos concluir que ensinar línguas sob a luz dos Letramentos Críticos circunda o movimento de promoção do agenciamento dos envolvidos no discurso, com vistas a contemplar o processo de construção identitária do sujeito. Essa mudança de prática de ensino de línguas deságua, obviamente, em uma reconfiguração de identidades e da maneira como lemos o mundo e nós mesmos dentro dele (GEE, 1986 apud JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 73), como pode se ver abaixo, na voz da formadora:

Prof.: Então vai trabalhar com poema do Langston Hughes [inaudível]! Pode trazer, coloca o vídeo no YouTube. Olha só, tudo semioses. Nesse momento, ela vai dar uma ideia geral do texto, vai fazer uma análise. Qual é a dimensão de análise de texto? *Critical framing*. No *critical framing*, tem aquela coisa de analisar: quem é esse autor? É

³⁹ Traduzido do original: [...] *In such perspective, different from the concept of language as code, the concept of language as discourse leads to a perspective of language teaching as a process of teaching not only pre-existent meanings, but also a process of teaching ways in which we can create new meanings, position ourselves and construct our identities. In other words, when language is defined as discourse, teaching a foreign language becomes teaching new ways of reinventing and representing oneself and of perceiving (and constructing) the world [...].*

um autor negro, que interessante. Uma poesia! Sabe quem foi Langston Hughes? O primeiro poeta negro a ganhar dinheiro com poesia. Sabia que ele também cantava jazz? Tem o Hughes no YouTube, tocando piano, super bonitão, *at the* [inaudível] (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

A professora-formadora, então, fomenta a reflexão de que o papel do(a) professor(a) é o de fornecedor de oportunidades para que os(as) alunos(as), coletivamente, construam e negociem os sentidos, sempre revisitando seus (pré)conceitos e questionando as implicações da sua visão de mundo; e as aulas de línguas tornam-se o espaço ideal para a prática discursiva crítica, estimulando-se no(a) aluno(a) a consciência de que a verdade é arbitrária e o poder é uma força transitória, em um movimento que permite transformações radicais no seio social (FOCAULT, 1996). As aulas de línguas podem também atuar como formas de percepção do papel transformador do(a) cidadão(ã) na sociedade, uma vez que elas fornecem insumo para questionamentos de suas próprias visões, e agenciamento crítico dos seus próprios mundos. Norton e Toohey (2004 apud MATTOS, 2017, p. 173) asseveram que o interesse de pesquisadores(as) e professores(as) envolvidos(as) em abordagens críticas ao ensino de Língua Estrangeira concentra-se nas relações entre aprendizagem de línguas e mudança social. Acredito ser possível preocupar-se com a formação cidadã do(a) aluno(a), sem ainda deixar de ser visto(a) como “o(a) professor(a) de Inglês”.

4.3 Letramento Visual

Silva (2013, p. 1) nos informa que, inicialmente, o conceito de letramento abarcava somente as competências linguísticas de leitura e escrita, com o principal objetivo de “lançar mão das ferramentas linguísticas da leitura e da escrita em uma perspectiva de cunho social”. O entendimento de letramento era apenas o de um transgressor da prática pedagógica que estava a serviço somente de uma única agenda escolar: a educação positivista - erradicando todo e qualquer viés social da prática pedagógica.

Dionísio (2011) argumenta que, em face da disseminação da informação e do florescer de estudos acadêmicos, fizeram-se necessárias algumas modificações nos construtos epistemológicos dos letramentos, transcendendo-

se a visão limitadora de leitura e escrita e entendendo-se as demandas de uma sociedade que é multiletrada e multimodal. Por multimodalidade, a autora entende as “mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação etc.”, isto é, a multimodalidade incorpora leitura, escrita e imagens. Para Feldman-Bianco (2004 apud FERRAZ, 2012, p. 106), o interesse crescente por linguagem visual, cujo respaldo teórico encontra-se na Teoria da Semiótica e/ou Semiologia Social, se dá em uma resposta à falência de paradigmas positivistas e à importância da mídia na vida cotidiana. Mizan (2017, p. 271), em paralelo, informa que a sociedade moderna encontra-se invadida pelo poder da imagem, no sentido de que ela as produz e as consome, pois vivemos em um período muito mais visual do que linguístico, tendo em vista o fato de que as (novas) mídias promovem a interpretação e a expressão visual como forma de comunicação. E isso é normalmente amplificado, diante do entendimento de que o/um discurso é criado sobre a imagem, o que torna a representação visual uma representação verbal.

A definição de Letramento Visual emana deste enfoque imagético que entende a figura como portadora de grande representação social e passível de interpretação do contexto sob o qual ela está inscrita. Para Ferraz (2014, p. 21), o Letramento Visual é a área de estudo que repensa o papel da imagem no seio social, no sentido de “investigar sua importância em todos os campos, questionar a ideia de representação, repensar a imagem como processadora de sentido, expandir perspectivas, interpretações e conhecimento”. Silvino (2012 apud SILVA, 2013, p. 01-05) concorda com esse paradigma, ao postular que a construção de sentidos é feita por meio de textos imagéticos ou híbridos (imagem e palavra). Nesse sentido, tal processo se dá na forma de interação do(a) leitor(a)-autor(a) e na interação leitor(a)-traços semióticos do texto, como cores, formas, disposições, elementos tipográficos, dentre outros. Imagens e textos escritos são colocados em justaposição, a fim de contribuir para o processamento textual do(a) leitor(a). Esse fenômeno faz emergir uma nova competência de leitura, denominada Competência Leitora Imagética e/ou Visual (SILVA, 2013).

O exercício teórico-reflexivo acima trouxe a essência do Letramento Visual. Ele é definido como o campo que investiga a importância da imagem em todos os campos, questiona a ideia das representações, ressignifica as imagens como produtoras de sentido, expande perspectivas, interpretação e o conhecimento em si (FERRAZ, 2014, p. 21). Ferraz critica, ainda, a visão estruturalista da educação tipográfica, conforme excerto abaixo:

A tipografia parece influenciar o leitor do século XXI. Isso porque os recursos da cultura de massa (cinema, televisão e rádio) são lidos, mormente, como os escritos considerados tradicionais, numa concepção igualmente tradicional à dada aos livros, jornais e textos utilizados em ambientes escolares e em aulas de leitura. Observa-se **uma influência positivista** na compreensão de que a imagem e o som não são passíveis de leitura: somente o texto verbal cumpriria esse papel. (Ibid., p.99, grifos nossos).

Parece que as demandas da sociedade atual colocam em xeque a visão positivista mencionada por Ferraz, pois a produção de sentido e o aprendizado se dão de forma multimodal, na qual a escrita interage com diversos outros meios semióticos, como o visual, auditivo, gestual e espacial (KALANTZIS; COPE, 2000). Em umas das aulas, a professora-formadora argumenta:

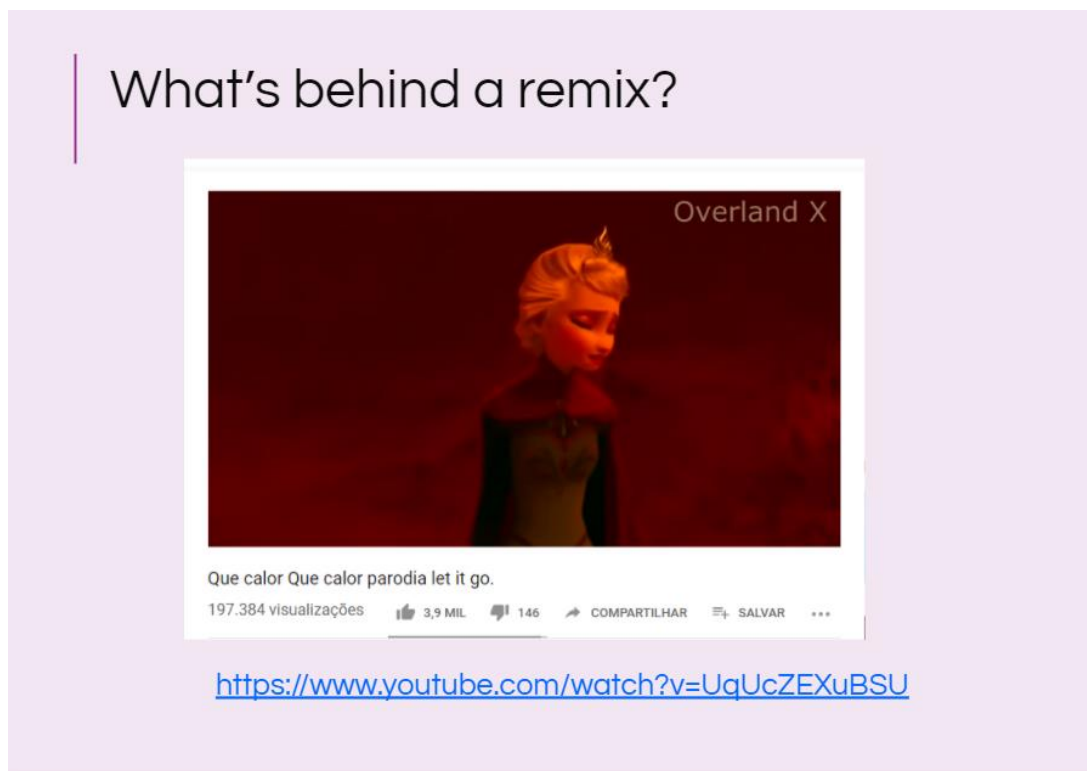
Prof.: *Sometimes I analyze the way you are looking what are you doing... The gestural mode, I make this mode meaningful to me. You see? **Eu quis dizer que aqui é só texto, texto e texto!*** Pode ser que um determinado professor, a depender da docência que ele exerce, ele não olhe pra essas questões! Ou não? Pode ser! Então é trazer pra esses holofotes outros modos semióticos, se forem importantes para você! (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019, grifos nossos).

Como podemos ver no excerto acima, a professora critica o tipografismo presente na academia e reforça a importância de utilizar outros modos semióticos para além do textual, com o intuito de favorecer o processo de construção de sentido. A meu ver, a docente rompe com a lógica academicista que privilegia a escrita e estimula o processo de construção de sentido pela combinação de meios semióticos. Acredito que, ao não incluirmos imagem e letramento visual em nossos planejamentos pedagógicos, tanto do ensino básico quanto do superior, estamos sonegando aos(às) estudantes o direito de dialogar com uma sociedade amplamente imagética. A professora reforça o construto supracitado:

Prof.: *So those are the modes that people might use whenever you want to communicate directly. Which one is more valid? Which one is less valid? They are all valuable. You have them as a teacher. You have to be knowledgeable of all of them, but at the university what happens is that? What semiotic mode that there is high-value.? The linguistic! Yeah? The linguistics!* Por isso só tem texto, texto, texto! E mais texto! E o professor fala, fala, fala! Como eu tô fazendo agora! Não é? É? É! (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Para ela, todos os caminhos têm sua validade e, como professores(as), devemos ter consciência de todos e usá-los a favor de uma aprendizagem significativa. Mediante o processo de autocrítica, a professora chama atenção, ainda, para o processo de hipervalorização do escrito, em contextos universitários. Vejo isso como um processo de reflexão e ressignificação da sua própria identidade como docente. Adiciono aqui suas palavras, com base em Ferraz (2014, p. 19), sobre alguns outros pontos que merecem crítica, dentro do tipografismo (universitário): “o individualismo, centralidade, concentração, normas e regras, estrutura e linearidade”. Em contrapartida, a sociedade pós-tipográfica ascende ao conhecimento distribuído, a autoria compartilhada, compartilhamento, o pensamento interligado e o enquadramento crítico (DUBOC; FERRAZ, 2011).

Figura 2: O que está por trás de um remix?



Fonte: Arquivo pessoal da docente, usado em aula (2019)

Para exemplificar o conceito de multimodalidade, a professora utiliza um *remix* da música-tema do filme *Frozen* com uma crítica social ao desmatamento e como isso reverbera no superaquecimento global; tudo isso através de uma paródia. Como no exemplo acima e ao longo de todo curso, pude notar que ela trata a imagem como forma de expansão e construção da realidade (MIZAN, 2004; FERRAZ, 2010). E não à toa, utilizou a figura como forma de explicar os conceitos teóricos de maneira dinâmica e atual, refletindo a ideia do poder da imagem e sua capacidade de gerar significado e não somente transmiti-lo (BUCK-MORSS, 2004, p. 23).

4.4 Letramento Digital

Sabe-se que, até pouco tempo atrás, o debate acerca dos letramentos girava apenas no entorno das práticas de leitura em contextos sociais e com o uso do papel. Diante do advento das TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e com o *boom* do celular, as práticas de leitura e escrita passaram a ser mediadas pela interface digital, para a qual já foi direcionada grande parte do conteúdo impresso. Um exemplo atual é o afloramento da necessidade de incorporar o digital às práticas educativas, uma vez que as aulas passaram a ser mediadas pelos dispositivos eletrônicos, em função da necessidade de distanciamento social imposta pelo contexto. A pandemia exacerbou, também, aspectos preocupantes sobre a defasagem dos professores na aplicação de novas tecnologias em suas aulas. Em outras palavras, um curso de formação não pode se manter alheio a esse novo *ethos* e precisa responder a essa nova demanda social⁴⁰.

Em consonância com tais práticas digitais requeridas para o século XXI, Lankshear e Knobel (2008, p.05) interpretam o Letramento Digital como “práticas sociais e concepções com vistas ao engajamento na produção de significados mediados por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos, trocados etc.,

⁴⁰ Menciono brevemente a pandemia de COVID-19 (doença infecciosa causada pelo coronavírus recém-descoberto Sars-CoV-2) em função do contexto em que essa dissertação foi escrita. Apesar de não ser o foco deste trabalho, acredito ser importante mencionar o quanto o letramento digital tem sido cada vez mais necessário para driblar intempéries como essa.

através de codificação digital”. Na mesma esteira de argumentação, Gama (2012, p.04) nos informa que:

O letramento digital, surgido com as novas tecnologias da comunicação eletrônica do final do século XX e início do XXI, ocorre em ambiente virtual e possibilita não só escrever, ler e interpretar *hipertextos on-line*, mas também interagir via TDICs. O computador, conectado ou não à internet, a web, o celular, o smartphone, o tablet, o caixa eletrônico, entre outros, se tornaram instrumentos essenciais para a realização da maioria das ações da pós-modernidade, sendo a prática da leitura e da escrita, em muitos casos, uma exigência para utilização.

Dentre as TDIC's mencionadas, acredito que três delas chamam a atenção, devido ao seu alcance social: o computador, a *internet* e o celular. Sobre o computador, Gama (Ibid.) informa que é uma máquina surgida a partir dos modelos desenvolvidos pelos cientistas norte-americanos John Eckert e John Mauchly e nomeada de ENIAC (*Electronic Numerical Integrator and Computer*). A *internet*, conforme a autora, é a rede global de computadores, conectados através de uma infraestrutura de *hardware* e *software*, cujas primeiras conexões foram estabelecidas nos EUA, no final dos anos 1960. Já a *world wide web* (www), criada no final dos anos 1980, é um subconjunto das informações disponíveis na internet, organizadas em documentos interligados por *hiperlinks* e acessíveis por meio de *softwares* específicos. A autora continua sua argumentação defendendo que a *internet* apresenta um número infundável de informações:

novas formas de interação, hipertextos, nova textualidade, iconotextos, hipergêneros, novos gêneros textuais etc. As informações são volumosas, multiplicam-se em segundos e quase todas localizáveis pelos sites de busca, como já mostrado na definição de Web (GAMA, 2012, p.04).

Este volume de informações implica também o surgimento de diversos gêneros textuais digitais como *e-mail*, *chats*, *blogs*. Na minha leitura de Bakhtin (2006), esses gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis, contendo proposta temática, estilo da linguagem e construção composicional, todos determinados pelas peculiaridades dos diversos campos da comunicação.

Por sua vez, a tecnologia para o uso do celular foi criada em 16 de outubro de 1956, segundo informações do site Tech tudo⁴¹, mas somente em 3 de abril de 1973, nos Estados Unidos, surgiu o primeiro telefone móvel, criado pela empresa Erickson, e só era móvel se levado dentro do carro, já que pesava 40 kg. No nosso país, o celular só foi comercializado no início da década de 1990, em uma versão bem mais compacta. De lá para cá, houve mudanças significativas nas funcionalidades do aparelho. Ferraz e Nogarol (2016, p. 02) lembram que, além da função comunicativa – receber e fazer ligações -, hoje em dia eles podem enviar e receber *e-mails*, realizar compras *on-line*, fornecer mapas virtuais, prover jogos eletrônicos, enviar mensagens de texto e mensagens multimodais (áudio, fotos e vídeos combinados), proporcionar o visionamento de filmes, prover acesso às redes sociais, gravar, editar e produzir música e vídeos, enfim, temos um computador em nossas mãos. O celular é o grande responsável pelo impulsionamento de uma **Cibercultura**, que pode ser entendida como um conjunto de técnicas (materiais ou intelectuais), práticas, atitudes e modos de pensamento desenvolvidos juntamente com a evolução do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Esse é o cenário em que o(a) jovem nasceu e está totalmente inserido(a): o universo das redes sociais, como *Facebook*, *Instagram*, *Tinder*, *Twitter*, os onipresentes *Google* e *Youtube*, e dos mais diversos dispositivos tecnológicos, como computadores, celulares, *iPads*, robôs etc. Eles são responsáveis por ditar normas para o contexto social contemporâneo. Assim, diante de um cenário de contemporaneidade digital, emanam conceitos e propostas ontológicas do Letramento Digital. Para Xavier (2002), diferentemente das formas tradicionais de letramento e alfabetização, o Letramento Digital relaciona-se com as práticas de leitura e escrita em ambientes digitais. Lankshear e Knobel (2008) reforçam a importância de usar o termo “Letramentos digitais” – no plural – em função da grande diversidade de entendimentos e suas implicações nas políticas de letramento digital - os benefícios de se adotar uma visão expansiva para os letramentos digitais - e destacam a força e a relevância de se entenderem os

⁴¹ Para mais informações, vide artigo disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/07/o-primeiro-celular-da-historia.html>>. Acesso em: 15 dez. 2020

letramentos como uma prática, logo, sendo impossível utilizar o termo no singular. Gama (2012, p.07) traz alguns exemplos de como o letramento digital é tão necessário para a vida em meio digital:

ações como fazer uma operação em um caixa eletrônico, pagar uma passagem de ônibus usando o cartão eletrônico já utilizado em muitas cidades, participar das eleições pelo voto direto na urna eletrônica, usar o cartão de crédito ou débito, usar celular ou smartphone, utilizar o computador, acessar a internet seja para pesquisar, inscrever-se em cursos, entreter, bater papo em redes sociais, estudar a distância, fazer declaração de imposto de renda etc.

Logo, para ser considerado letrado digitalmente, o indivíduo precisa, além dos acessos às TDICs, dominar suas funções de tal forma, que permita a interação com a acessibilidade e a construção do conhecimento, sendo capaz de realizar práticas de leitura e escrita integradas à interação social, em ambientes virtuais, e fazendo uso dos gêneros textuais adequados à situação comunicativa. Xavier (2002, p.02) corrobora esse ponto de vista, ao entender o Letramento Digital como uma proposta de “assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital”.

Prof.: *So to wrap up... O que eu eu faço? It's so weird. This never happened. This is ridiculous...* [falas inaudíveis]. **Try to download the slides.** *So this was module 1 of the course, how would you wrap up in regards to precious ideas? What lessons can we learn with that student?* (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019, grifos nossos).

Percebemos, pela fala da formadora, a incorporação de ferramentas digitais em um curso de formação docente. Como comentei, na seção de Letramento Visual, a professora criou um *drive* que contém as atividades desenvolvidas ao longo do curso, a parte documental, fotos e figuras, eventos, literatura e os *slides* das aulas. Para muito além de um repositório, a professora usava o digital como forma de incluir a voz do aluno no processo de formação de professores. Ela criou um espaço chamado *Idea Pot* em que o aluno poderia simular a preparação de uma sequência didática e, ao mesmo tempo, explicar sua escolha pedagógica. Essa planilha poderia ser acessada por qualquer aluno em qualquer momento, e as sugestões de atividades poderiam ser incorporadas às aulas de estágio que os alunos ministrariam naquele semestre, isto é, um espaço para a partilha de boas práticas. A seguir, um trecho extraído do *drive*:

Figura 3: *Idea Pot*.

IDEA POT – evening 2019
SHARING REFERENCES TO INCLUDE OTHER VOICES

WHO (full name)	WHERE (reference / online address)	WHAT (short description + target group)	WHY (reasons for your suggestion)
[redacted] - an example	book: Bintou's Braids, by Sylviane Anna Diouf	"Bintou wants braids. Long, pretty braids, woven with gold coins and seashells, just like her older sister and the other women in her family. But she is too young for braids. Instead, all she has are four little tufts of hair; all she ever gets are cornrows. However, when Bintou saves the lives of her two young cousins and is offered a reward of her choosing, Bintou discovers that true beauty comes in many different forms. Rich, earthy illustrations and a heartwarming story capture the spirit of a West African village in this wise tale about a girl who learns she's perfect just the way she is." TG: children	It's a book about cultural diversity, beauty patterns, relativization, representativeness and growing up process. The author is herself multicultural - Senegalese and French family and USA resident, whose writings portraits African history and American slavery.

Fonte: *Drive* de equipe, criado pela professora-formadora (2019).

Essas práticas ressignificam o papel do digital em contextos acadêmicos e colaboram para o letramento digital do(a) aluno(a) de educação superior. Nesse sentido, a fala da formadora contribui para o entendimento de indivíduo letrado digitalmente como aquele que faz uso de hipertextos *on-line*, que se situam no campo da multimodalidade e compreende textos verbais e não verbais (JORDÃO; FOGAÇA, 2012), ou imagéticos, e sua devida hibridização, possibilitando a transmissão e a compreensão das imagens, dando margem para novos campos de construção de sentido. Sobre a textualidade em ambientes digitais, Maingueneau (2010, p.137 apud GAMA, 2012, p.) a denomina de textualidade de navegação na *internet*, a qual "implica uma nova maneira de ler e a possibilidade de passar instantaneamente de uma página para outra em um espaço aberto".

Aonde, então, devemos ir, para ter o devido Letramento Digital para o século XXI? Temos várias instituições sociais que tomam essa responsabilidade para si, como a família, o trabalho, os amigos, a escola e outros. Dentre essas, a sociedade tende a colocar mais peso na escola, por ser a instância social com maior responsabilidade "fiscal" em passar adiante o letramento digital. Para Fiorin (2008), a utilização de computadores nas escolas é vista com maus olhos,

por atrelar o computador à visão estruturalista de língua, que entende a norma culta como padrão na sociedade, vendo o “internetês” como uma ameaça a toda hegemonia da língua linear. Além disso, sabemos que os cursos de formação de professores não embasam teoricamente o(a) aluno(a), para que possam fazer uso do computador em sala. Assim, quando o(a) recém-formado(a) professor(a) chega ao ambiente escolar e se vê obrigado(a) a utilizar o computador em aulas, acaba por fazer uso deste como mera conversão das atividades do livro/caderno/apostila para o digital, fazendo jus ao que Lankshear, Snyder e Green (2001) chamam de “tecnologização da educação”, pois entende-se que, sem uma proposta clara de planejamento didático, o(a) professor(a) tenderá a, apenas, transpor as atividades do livro para o computador, não explorando toda a potencialidade epistemológica que a ferramenta pode propiciar.

Voltando à temática do(a) nosso(a) aluno(a), Nguyen (2010) argumenta que os(as) alunos(as) não gostam de sentar-se em uma sala e ouvir por 50 minutos uma explanação do(a) professor(a); muitas vezes, ouvindo o mesmo pela terceira, quarta ou quinta vez, pois argumentamos com os(as) alunos(as) que os conteúdos de língua inglesa são espiralares e sempre retomam de forma mais aprofundada (mas bem sabemos que não o são). Assim, cabe à escola a devida contextualização dos conteúdos propostos, levando em consideração também as alterações culturais oriundas da utilização das TDIC's, dentro e fora do ambiente escolar. Isso requer não somente planejamento e adaptações na escola, muitas vezes, estruturais, mas também “adaptações humanas” (sendo o mais metafórico possível), para esta nova era que se apresenta: formação de professores(as), conscientização de alunos(as) e da comunidade escolar, demandas de alocação de recursos financeiros, dentre outros. No exercício-teórico abaixo, Gama (2012, p. 09) deixa claro que, caso a escola não tome para si a responsabilidade do devido Letramento Digital do indivíduo, correremos o sério risco de, em pleno século XXI, aumentarmos ainda mais o abismo digital entre ricos e pobres:

em plena era das tecnologias de comunicação eletrônica, era dos nativos digitais (os quais não só nasceram no apogeu das TDICs, mas também vivem em contato direto com elas), por falta de incentivo das principais agências de letramento, especificamente da escola, crescerá cada vez mais o índice de exclusão digital, principalmente dos menos favorecidos, que serão socialmente impedidos de desenvolver esse novo letramento, sendo, quando muito, apenas usuários não críticos,

incapazes de resolverem problemas rotineiros, mediante sua utilização.

Acerca dos celulares, Ferraz e Nogarol (2016, p. 99), com base em pesquisa realizada em sala de aula do curso de Licenciatura em Língua Inglesa, argumentam que os celulares têm desempenhado papel fundamental na instauração da cibercultura na vida do jovem. No entanto, conforme concluem, os(as) estudantes pesquisados(as) afirmam que o celular é visto como um pesadelo ou ameaça para os(as) docentes. Soby (2008, p. 123 apud FERRAZ; NOGAROL, 2016) parece concordar com esse parecer epistemológico, ao dizer que:

Internet e serviços móveis tornam a comunicação mais rica, abrangendo mais mídia e mais uso pessoal [...] isso oferece oportunidades anteriormente desconhecidas e novas para aprender. No entanto, para que ela seja bem-sucedida, os alunos têm que ser incluídos. Enquanto isso, as teorias de aprendizagem têm que ser atualizadas e entrar em sintonia com a revolução digital. A prática pedagógica ainda é dominada pela tecnologia livro.

Mills (2010, p. 247) chama esse novo *ethos* de *digital turn* e entende o termo como uma virada digital, que demanda novos entendimentos teóricos para os letramentos:

a virada digital significa uma maior atenção às novas práticas de letramentos em ambientes digitais por vários contextos sociais, como os de trabalho e educação, economia e de sites de lazer. Ela é uma consequência da globalização e do aumento das tecnologias de comunicação.

Ferraz e Nogarol (2016, p. 101) participam do jogo argumentativo, asseverando que os celulares e outras tantas novas tecnologias sempre fizeram parte do seio educacional e, cada vez mais, tendem a ser aproximados do ambiente escolar. Conseqüentemente, precisaremos repensar as práticas pedagógicas referentes aos usos e proibições desse aparelho em sala de aula.

4.5 Os Multiletramentos

O mundo globalizado e a sociedade conectada, otimizada pelas TDICs, trazem novo olhar para a escola. E esse novo contexto dá margem a uma reflexão sobre as práticas educacionais necessárias ao educador do século XXI. Vários autores e autoras têm tentado definir tal cenário global e tecnológico (que,

às vezes, parece um pouco apocalíptico), visando a entender as interpelações pelas quais sujeito e sociedade são atravessados. Por que deve o(a) aluno(a) agir com passividade e imobilidade no processo de ensino-aprendizagem, já que tem acesso a uma gama de informações circulando com muita rapidez e de diversos modos, além do acesso à informação em um piscar de olhos? Somos solicitados a lecionar para alunos(as) que nasceram em um contexto de rápidas transformações sociais, estimulados(as), muitas vezes, pelo *ethos* digital que vivenciamos, cujas principais características são a autoria compartilhada e colaborativa, a instabilidade, o rompimento com a lógica instrucional de aprendizado, a ampla distribuição do conhecimento e a experimentação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). A despeito disso, em uma das aulas, a professora-formadora comenta:

Prof.: *In a post typographical Society there is change*, né? E aí o conhecimento é consumido de maneira mais instável, e isso pode ser bom ou ruim, tá? É mais heterogêneo [inaudível], é mais distribuído, caiu na rede! Foi! Né? Autoria! Veja Wikipédia! Vocês usam Wikipédia? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Para ela, em uma sociedade pós-tipográfica, o conhecimento é consumido coletivamente de forma descontinuada. Uma das principais razões, crê a professora, para esse novo *ethos* é a digitalidade (“[...] caiu na rede!”). O conceito de autoria passa a ser então ressignificado: a produção e a distribuição do conhecimento passam a ser compartilhadas, experimentadas e circulam em alta velocidade. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o sujeito é produtor, ele é também consumidor do conhecimento. Vejamos uma exemplificação desse parecer ontológico, materializado na fala da formadora:

Prof.: Lembra disso? Quando você queria achar e você ia dirigindo e abrindo... Era de [inaudível]! Lembra disso? Que loucura? *So this is quite representative of a two big examples of the post typographical Society. Who is responsible for the knowledge in waze? Everyone?? Everyone who is singing real-time engagement. Participating, collaborating. Yeah?* (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019, grifos nossos).

Assim sendo, como utilizar este cenário posto, a favor da educação? Com o intuito de responder a essa demanda socioeducacional, um grupo de cerca de dez pesquisadores(as) reuniu-se na cidade de New London (Grupo New London – GNL, doravante), no estado de New Hampshire, nos Estados Unidos, para discutir o futuro da educação, bem como o que precisaria ser ensinado em futuro

dotado de rápidas mudanças. Lançaram, então, o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, no qual afirmavam a premente necessidade de a escola tomar para si os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente - pelas TDICs, bem como levar em consideração a gama de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado, mas extremamente intolerante em relação à diversidade cultural, com alteridade (ROJO, 2012, p. 12). Segundo eles, a proposta era engajarem-se no que fazer, diante da Pedagogia de Letramentos⁴², com base em suas diversas experiências culturais e nacionais, levando em consideração suas áreas de interesse. Conforme assevera Duboc (2015, p. 669), a Pedagogia dos Multiletramentos coloca-se como proposta inclusiva, ao não olhar apenas para as novas tecnologias, mas sim, e sobretudo, para a ênfase nas diferenças e nas subjetividades da sociedade pós-tipográfica. Ferraz e Nogarol (2016, p.201) corroboram esses pareceres epistemológicos, ao afirmar que

ser letrado já não envolve apenas ser funcional socialmente através de textos linearmente escritos... ser letrado significa circular socialmente por meio da multimodalidade de textos (escritos, imagéticos, digitais, multimodais etc.), significa, ainda, fazê-lo de forma consciente e crítica.

Segundo Cope e Kalantzis (2000, p.19), as epistemologias que amparam os multiletramentos

problematizam as transformações nas vidas pública, pessoal e do trabalho, afirmando que o Capitalismo acelerado (pós-fordismo), o declínio da importância dos espaços públicos e a invasão dos espaços privados vêm alterando as realidades dos cidadãos.

O quadro 1, a seguir, demonstra a visão desses autores.

⁴²Segundo FERRAZ (2016, p.267), este pode ser entendido como um termo geral (*umbrella term*), que abarca movimentos educacionais, eminentemente influenciados pelas teorias críticas, pela Filosofia da Linguagem pós-estruturalista e pela Pedagogia Crítica freireana. Ele se subdivide em várias outras vertentes, a saber: Letramento Crítico, Novos Letramentos, Multiletramentos, dentre outros.

Quadro 2: Desenhando futuros sociais.

Esferas	Realidades de transformação	Desenhando futuros sociais
Esfera do trabalho	Capitalismo acelerado/pós fordismo	Diversidade Cívica
Esfera pública	Declínio do cívico	Pluralismo Cívico
Esfera pessoal	Invasão dos espaços privados	Vidas multifacetadas (multicamadas)

Fonte: Cope e Kalantzsis (2000, p. 19, tradução minha).

Para o GNL⁴³, este é o mundo com o qual devemos lidar, se almejamos uma educação que colabore para a construção dos desenhos sociais de todos os(as) cidadãos(ãs). Esses(as) mesmos(as) estudiosos(as) do grupo vinham de países de conflitos culturais; as lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância indicavam o não tratamento dessas questões em sala de aula - o que, conseqüentemente, trazia aumento na violência social e na falta de perspectiva no futuro do jovem (COPE; KALANTZSIS, 2000) -, além de pontuarem que nossos(as) jovens já contam com novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação, aliadas à sua própria agência social. O intuito era, realmente, trazer profissionais de diversas áreas do saber, para que pudessem otimizar a possibilidade de, efetivamente, lidar com a complexa realidade das escolas. Alguns tópicos debatidos pelo grupo foram: a importância da imersão e do ensino explícito, as diferentes áreas de *expertise* e seu interesse nas multimodalidades, diversidade linguística e cultural, e outros. Apesar das diferenças, o encontro gerou frutos que podem ser resumidos em um termo: “Multiletramentos” (doravante ML) (Ibid.). Segundo ROJO (2012, p. 03), esse conceito nos leva para dois caminhos específicos de multiplicidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. No excerto abaixo, retirado de uma das aulas, a professora comenta:

Prof: Excellent. So, multiple in this aspect: internet has brought to the front a multiplicity – here (fala com um aluno) – a multiplicity of cultures, yes? Different ways of thinking, different ways of seeing, different ways of perceiving the world. So, cultural diversity is key. And also, the way

⁴³ Grupo New London, mencionado anteriormente.

we communicate is, nowadays, multiple in the sense that you can make use of linguistic mode, that is the language, that invite, what else? You make use of – how do you make meaning? Through languages, through – images – through songs, audio; gestures, body; spatial, there is this spatial, geographical stuff also present in multimodality. So, communication nowadays is multimodal, yeah? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

A professora traz um esclarecimento na proposta epistemológica dos Multiletramentos, para o contexto do ensino superior, reforçando a importância da diversidade cultural. Em seguida, ela apresenta a complexidade semiótica na qual estamos imersos e o quão importante todos eles são para o processo comunicativo. Com base nisso, conseguimos perceber que, antes de ser uma pedagogia, os Multiletramentos são uma epistemologia e uma ontologia, na medida em que as visões de mente, de sociedade e de aprendizagem são atravessadas pelos contextos sociais e culturais; o conhecimento, por seu turno, é desenvolvido com base em interações colaborativas (COPE; KALANTZIS, 2000).

No trecho abaixo, extraído de uma das aulas, podemos ver, por parte da formadora e do aluno, interesse em incorporar uma literatura não *mainstream* nas práticas pedagógicas desse futuro aluno, contemplando uma clara referência à premissa multicultural dos Multiletramentos:

Prof: Pode ser literatura às margens, literatura pós-colonial, literatura africana, literatura aborígine.

Aluno: Eu queria trazer algumas coisas de *Black English*, porque do método eu gostei bastante, na aula da Selma. Aí eu tenho que arrasar.

Prof: Estou gostando porque dá para mostrar a questão das múltiplas culturas, da *heterogeneity*, contemplada aqui. Quem mais pensou? Mais exemplos. Maria, não pensou ainda? Tatiana? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Diante do que foi falado na aula, de uma necessidade que emerge a partir de movimentos sociais e de uma sociedade pluricultural, acredito que referências a uma literatura não *mainstream* devam compor os cursos de professores, a fim de contemplar identidades plurais de gênero, raça e etnias, tão presentes em ambientes escolares, desafiando estereótipos e preconceitos a elas relacionados. O(a) professor(a) em formação em questão assume, então, uma postura reflexiva e de pesquisa constante sobre a prática pedagógica. Assim sendo, preparar docentes, no escopo de um parecer multiletrado, é romper com

a lógica colonial de formação docente, redirecionando forças sociais que nos ditam o que deve ser feito. Para García Canclini (2008, p. 302-309 apud ROJO, 2012, p.13), as produções culturais em efetiva circulação na sociedade apresentam-se em um conjunto de textos híbridos, de diferentes áreas do saber, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”:

A cultura não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanicismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais. Vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de **híbridos impuros, fronteiriços** (ROJO, 2012, p. 13).

Rojo (Ibid.) argumenta que essa visão transdisciplinar de cultura já não permite escrevê-la com letra maiúscula, dado o universo semântico restritivo em que o artigo “A” se circunscreve, sugerindo a(a) adoção(ões) de pluralidade(s) cultural(is). Sobre os textos, a mesma autora aponta que os estudos são unânimes em afirmar que:

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 13).

Tendo em vista essa característica multifacetada dos textos, o melhor lugar para existirem é nas “nuvens”, e a melhor maneira para se apresentarem é no formato de redes, sendo dependentes da nossa ação como usuários(as), para o seu devido funcionamento. E tal fator estimula o agenciamento do(a) aluno(a) e do(a) professor(a). Essa lógica interativo-colaborativa coloca em xeque as relações de poder positivistas preestabelecidas - pois as relações de controle passam a ser multidirecionais - e abre um questionamento sobre a propriedade dos “bens culturais imateriais”, como ideias, textos, discursos, imagens e sonoridades; assim conforme afirma Rojo (2012, p.25), os bens são vistos como “fratrimônio” e não mais como “patrimônio”.

Uma pergunta motivadora que emana do exercício teórico-reflexivo acima é: por que incluir na escola algo que, em muitos níveis, as novas gerações já sabem? Lemke (2010) e Rojo (2012, p.26) nos ajudam a responder a esse questionamento, ao alertar de que precisaremos pensar um pouco em como as novas tecnologias de informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Ao invés de impedir ou disciplinar o uso do “internetês”, devemos investigar por que e como ele funciona; em vez de proibir o uso do celular em sala de aula, podemos usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia. Na verdade, como nos informa Soby (2008, p. 123), a internet e os serviços móveis têm reformulado o pensamento epistemológico sobre comunicação, e isso abre portas para novas oportunidades de aprendizado anteriormente desconhecidas. Para a efetividade desse processo, as teorias de aprendizagem devem ser atualizadas e entrar em sintonia com a revolução digital.

Participei, no final do ano de 2019, de um congresso nacional de letramentos, realizado por uma universidade pública do Sudeste brasileiro e, lá, uma renomada professora defendeu a ideia de se olhar não mais para o ensino de Línguas Estrangeiras e, sim, para o aprendizado e como ele se dá. Apesar de indissociável do ensino, acredito que assim deve ser o nosso olhar: para esse(a) nosso(a) “novo(a)” aluno(a) - entender o funcionamento do seu aprendizado de línguas e usar em nosso favor as ferramentas que o(a) aluno(a) já tem. Tal construto pode ser comprovado, se despendermos certo tempo no *Youtube*: lá encontraremos milhares de jovens (que, diga-se de passagem, são tão autorais que se denominam *influenciadores digitais*) que produzem e circulam conhecimento de forma quase que instantânea, em vídeos sobre produção de *slime* (gosma verde usada para manipulação e diversão), em *remix* de imagens por meio dos aplicativos de edição de fotos, em paródias de músicas famosas, e outros. Muito recentemente, uma nova rede social foi lançada, o *TikTok*. Ela permite que os jovens editem vídeos, adicionem filtros engraçados, façam bricolagem e, até mesmo, transformem fotos em pequenos vídeos de dublagem.

Rojo (2012, p. 27) retoma a discussão e afirma que vivemos em um mundo no qual se espera que as pessoas saibam “guiar sua própria aprendizagem na direção do possível, do desejável; que tenham autonomia e

saibam buscar com e o que aprender; que tenham flexibilidade e consigam colaborar com humanidade”. De um ponto de vista prático, então, como fazer uma pedagogia de Multiletramentos? No final dos anos 1990, o grupo de estudiosos mencionados anteriormente soltaram um manifesto em que encaminham as premissas básicas da “Pedagogia dos Multiletramentos”, cujo funcionamento encontra-se sistematizado no diagrama a seguir:

Figura 4: Mapa dos Multiletramentos.



Fonte: Decs e UniSA (2006 apud Rojo, 2012, p. 29).

Em suma, o diagrama busca retratar um(a) usuário(a) que tivesse a tecnologia⁴⁴ do “saber fazer” nos textos e práticas letradas requeridas no século XXI. Mas isso não basta! O trabalho da escola estaria voltado, diante dessa concepção, para as possibilidades práticas de alunos e alunas tornarem-se criadores de sentido (*meaning-making*). Vejamos uma menção ao processo de construção de sentido no ensino superior, na fala da professora:

⁴⁴ Uso esse termo como forma de retomada a Soares, que mencionei na primeira seção deste trabalho. Ela usa *tecnologia*, para referir-se às habilidades analógicas e digitais que estudantes deverão possuir, ao final do ensino básico.

Prof.: Então, ó, quais modos semióticos seriam interessantes aqui? Vejam os que fazem trabalho de paródia, né? Número um: o sotaque dela parece o quê? De onde ela é?

Aluna: Carioca!

Prof.: Carioca!? Parece carioca, né? Então por que eu trouxe essa coisa da paródia? Porque é um exemplo bárbaro de *meaning-making process*. Possibilitado hoje pelas novas tecnologias! Quem é essa criatura maravilhosa que fez essa paródia? Quantos anos ela tem? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Assim, é necessário desenvolver nesse(a) aluno(a) a consciência crítica, capaz de transformar realidades e também torná-lo(a) atento(a) aos seus próprios discursos, tanto na recepção quanto na produção. O grupo do curso de formação de professores(as), então, apresenta as dimensões pelas quais um trabalho multiletrado deve caminhar, materializado na fala da professora, abaixo:

Prof.: Vocês podem vir aí no centro da bola? Que é basicamente isso: a dimensão do *situated practice*. É aquela em que, em algum momento do curso, você como professor, *experience the known*, começa por algo familiar e, em algum momento, traz algo novo, é o momento da experimentação. Talvez relacionado à *eliciting*. *Contextualizing*. [inaudível] ao momento do curso que você, professor de inglês, você tem que dar uma certa instrução aqui. É o momento de conceituar. Dar nome aos bois. Por exemplo, a Daniela estava lá ensinando *comparative*. Há um momento em que ela falou! Esse aqui é o *comparative*! *Contextualizing by naming, theorizing*. Tem que ter um momento de gramática e de vocabulário. Certo? Tem também o momento em que, poxa, tem que ter uma análise e um enquadramento crítico que o aluno analisa. Que tipo de texto é esse? Onde foi escrito? Analisa nas entrelinhas. Faz uma análise crítica do que trouxe do que está por trás do texto. E, naquele momento, ele está mais voltado para nossa culminância do que para a possibilidade de o aluno aplicar de maneira apropriada, e criativa (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

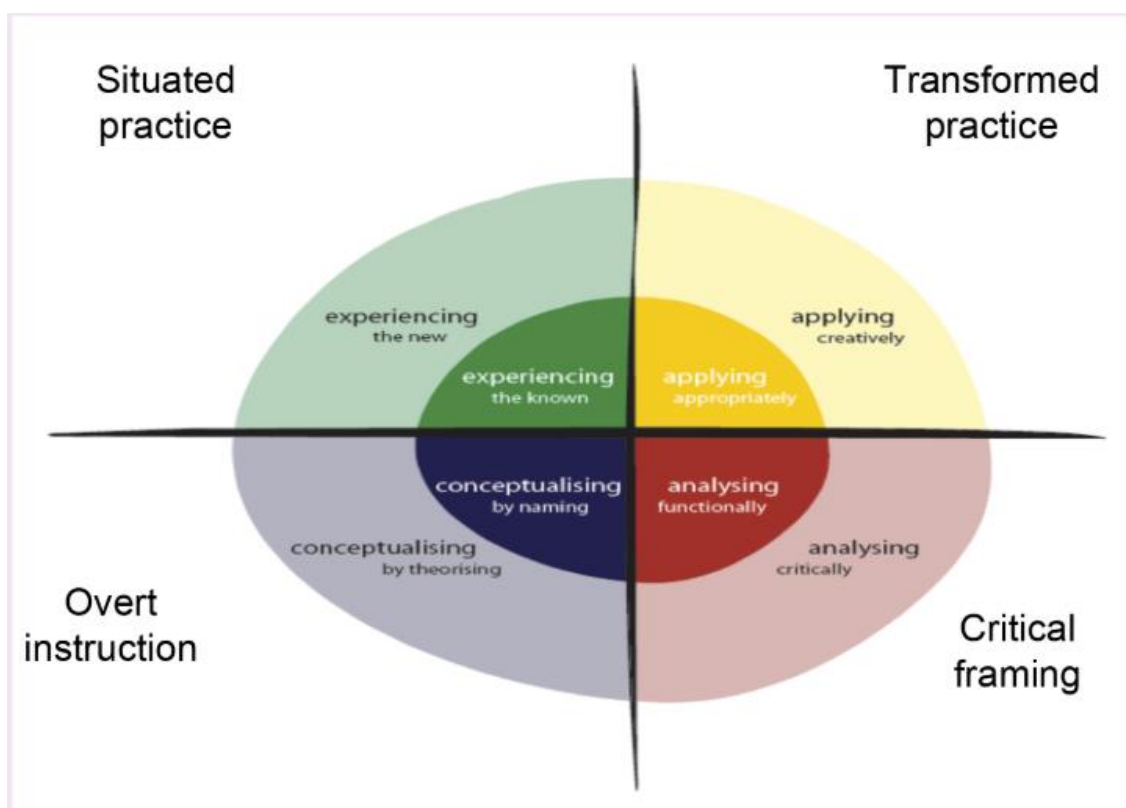
Como podemos notar pela fala da professora-formadora, a *prática situada* nos remete a um projeto didático de imersão em práticas familiares ao alunado, relacionando-as com outros espaços culturais nos quais o sujeito tem contato: públicos, de trabalho, digitais e outros. Esse é o momento em que o(a) aluno(a) interage com o conhecimento e evoca saberes que já lhe são familiares. A prática situada olha para o(a) aluno(a) como sujeito inscrito socioculturalmente e abre espaço para ele(ela) se visitar, fazer problematizações e perceber novas percepções. Logo após esse caminhar pelo conhecimento (de mundo), exercita-se uma *instrução aberta*, em que ocorre a sistematização das vivências propostas e do processo de produção e recepção dos gêneros e *designs* familiares ao(à) aluno(a). Nas aulas de línguas, esse seria o momento de

estruturação, inserção dos aspectos linguísticos, classificação e definição de termos. Portanto, dizer que os Multiletramentos não são eficazes para o aspecto linguístico é um equívoco, haja vista que uma das esferas da Pedagogia dos Multiletramentos é pensada para contemplar a estruturação linguística do estudante. A professora-formadora (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019) ressalta também a importância do crítico: “Tem também o momento em que, poxa, tem que ter uma análise e um enquadramento crítico que o aluno analisa”. Nesse momento crucial, insere-se o enquadramento crítico, que se resume a uma tarefa analítica, reflexiva e crítica da biblioteca cultural e de valores do(a) estudante, ajudando na construção dos diferentes modos de significação. Estando o(a) aluno(a) repertoriado(a), em última instância busca-se a produção de uma *prática transformada*, de recepção ou produção/distribuição do conhecimento (COPE; KALANTZSIS, 2000; ROJO, 2012, p.30). A formadora, na fala abaixo, chama a atenção para um aspecto interessante da Pedagogia Multiletrada:

Prof.: Vamos fazer sem ordem. Problematização com *critical framing*. Tem a ver. Prática transformada também está junto, porque, a partir do momento que você faz o aluno pensar, essa mudança de *mindset*, eu entendo que essa transformação não vai ser [inaudível]. Vai ser a partir da mentalidade dele. Dependendo da mentalidade dele, ganhou meu dia. O que mais vocês fizeram? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Para ela, a partir do momento em que o(a) educador(a) cria uma tarefa reflexiva, está contemplando não somente o enquadramento crítico, mas também a prática transformada, que ganha real significação para o(a) aluno(a), a partir do momento em que se estimulou a reflexão do seu papel como sujeito, isto é, uma esfera está imbricada na outra e essas esferas se visitam o tempo todo. Nesse momento, sou, então, (de)formado, porque tinha em minha mente, dentro da minha leitura positivista de multiletramentos (vide quadro a seguir), que teria que respeitar uma suposta lógica sequencial dentro de uma aula multiletrada: começaria pela prática situada, indo para uma instrução explícita; propunha, a seguir, uma atividade de prática transformada para, só então, inserir a crítica.

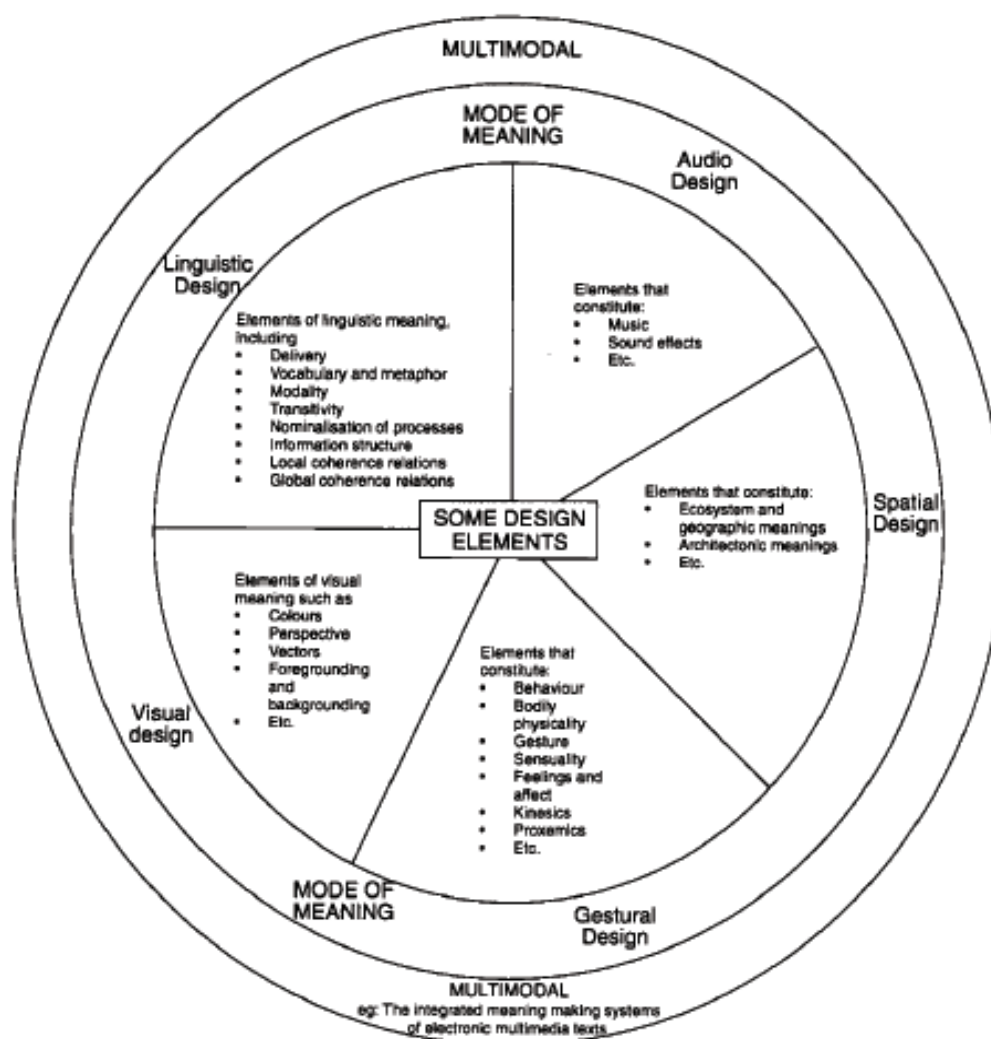
Figura 5: A prática pedagógica multiletrada.



Fonte: Cope e Kalantzis (2000)

Outro aspecto no qual o GNL nos chama a atenção são os elementos de *design* de significação (visuais, linguísticos, auditivos, espaciais, gestuais, entre outros), apresentados na figura a seguir.

Figura 6: Multimodalidade e modos de significação



Fonte: Cope e Kalantzsis (2000, p. 26)

Obviamente, diante da demanda desse novo *ethos* e dessa ressignificação da prática pedagógica, é necessário também repensar um novo *habitus avaliativo* que dê conta da nova base sociológica e epistemológica.

Em relação ao encontro entre Multiletramentos e avaliação, Duboc (2015, p. 678), por exemplo, sugere o seguinte quadro como referências avaliativas para cursos pensados sob a luz dos Multiletramentos:

Quadro 3: Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos: uma proposta

DIMENSÃO ESTÉTICA	DIMENSÃO ÉTICA	DIMENSÃO ESTRATÉGICA
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de usar o gênero de forma apropriada a uma determinada situação comunicativa. • Habilidade de usar semioses ou modalidades apropriadas a um determinado gênero discursivo. • Habilidade de manipular, criar e remixar diferentes textos (impressos e digitais). • Habilidade de identificar a multiplicidade de valores e gostos nos usos das línguas. • Habilidade de comparar e contrastar os efeitos de sentido na utilização de cada modo semiótico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de interpretar diferentes pontos de vista. • Habilidade de respeitar diferentes valores e gostos circulantes nas mídias digitais. • Habilidade de reconhecer e problematizar veiculações de estereótipos e preconceitos. • Habilidade de problematizar a propriedade intelectual e o direito autoral. • Habilidade de elaborar citações e referências. • Habilidade de posicionar-se criticamente nas práticas de letramento das quais participa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de distribuir conhecimento em diferentes mídias (impressas e digitais). • Habilidade de compartilhar em diversos formatos midiáticos. • Habilidade de trabalhar de forma colaborativa. • Habilidade de experimentar de forma autônoma e criativa na ausência de modelos predefinidos.

Fonte: Duboc (2015, p. 679).

Para ilustrar as três dimensões acima, a autora utiliza o gênero ciberpoema como aliado, na retomada do papel do texto literário na Educação Linguística. Ela afirma que o(a) professor(a) do ensino fundamental poderá, como sugestão, revisar as características do gênero poema e apresentar o “novo” gênero aos(às) estudantes, como forma de comparação e exercício de contraste das formas composicionais. Os(as) alunos(as), então, passariam a desenvolver a escrita de um ciberpoema, conforme os critérios e a estética a que foram previamente expostos(as). Ao final, o(a) professor(a) poderá, por exemplo, avaliar se o(a) aluno(a) é capaz de utilizar as semioses ou multimodalidade em seu poema, identificar as motivações que emanam das preferências dos(as) colegas e discutir as implicações de tais escolhas, interpretar e dialogar sobre diferentes pontos de vista que emergem dessa escolha temática, colaborar, em caso do trabalho em grupo ou em duplas, dentre outros. Em suma, ao trabalhar com a realidade multimodal, o(a) professor(a) poderá se valer, na sua avaliação, de diversos modos semióticos e suas devidas significações, que foram feitas pelo(a) aluno(a) - se são coerentes, se o produto dialoga com o visual, com o sonoro, dentre outros. É pertinente ressaltar, a essa altura, que a proposta apresentada não tem pretensões de trazer uma receita pronta, estática e homegeneizante, para que o professor de línguas siga à risca e monte seus *rubrics*, seguindo o quadro a contento. Muito pelo contrário, ela é um esboço que “elencas aqui e acolá algumas das habilidades que merecem ser pensadas nos

planejamentos pedagógicos e, conseqüentemente, na prática avaliativa” (DUBOC, 2015, p.683).

Como ficou demonstrado nessa seção, a Pedagogia dos Multiletramentos são cadeias complexas de fazeres pedagógicos que buscam um ressignificar do papel do(a) aluno(a) - e do(a) professor(a) -, munindo-os(as) de agenciamento e fornecendo escolhas ao longo do processo de construção de sentido e da estruturação do seu saber. Monte Mór (2009, p. 8) assevera que a sociedade tecnológica “contribui para a mudança do significado da leitura e do “acesso à leitura”. Se o letrado era aquele(a) capaz de ler uma simples nota ou mensagem ou escrever seu próprio nome, hoje em dia é o indivíduo capaz de usar a leitura e a escrita em uma prática social”.

Com a difusão de conceitos emergentes como o de inglês como língua franca, *World English(es)*, o acesso à língua inglesa se dá por via da música, da *internet*, do celular, das linguagens “blogueirísticas”⁴⁵ e sua dificuldade em encontrar palavras no português, para se expressarem.

Em contrapartida ao parecer epistemológico citado anteriormente, a escola parece estar restrita ao texto impresso, em vez de utilizar toda a multimodalidade e multissemiose textual a seu favor, conforme afirma Lorenzi e Pádua (2012, p.36 apud FERRAZ; NOGAROL, 2017, p. 208). Como afirmei em capítulos anteriores, vim de uma formação mineira extremamente tradicional, na qual tínhamos que tirar cópias dos textos da universidade, fazer a leitura no papel e levar nossas dúvidas para a aula seguinte, também no papel. Baldin (2008), Ferraz e Nogarol (2017, p. 208) confirmam esse construto ontológico, ao asseverarem que as instituições educacionais de ensino superior chegam a ser relutantes à inclusão das novas mídias. Ferraz e Nogarol (Ibid.) ainda atribuem esse fenômeno “às diferenças cultural, social e formativa entre os professores e os jovens, o que torna a sala de aula o único lugar onde esses alunos não aproveitam o potencial da multimodalidade de *designs* a que somos expostos”. Assim sendo, é certo concluir que as universidades têm priorizado o

⁴⁵ Muitas vezes, essa linguagem “blogueirística” ocorre, em inglês, em termos como *make* (em referência a maquiagem), *people*, *cringe* (para referir a uma situação muito embaraçosa), *crush* (para uma das suas paixões). Acredito que deva haver uma razão para o uso do inglês estar tão presente nesse universo. Em função de escopo do trabalho, deixo aqui essa lacuna para futuras pesquisas na área da Linguística Aplicada.

letramento textual, cujo foco está em palavras e interpretação de textos, em oposição ao movimento sociológico pós-moderno no qual vivemos hoje. Felten (2008, p. 62) participa do debate e nos mostra que a sala de aula é **o único** espaço onde alunos e alunas não misturam e combinam conhecimento advindo de outras formas textuais e mídias de comunicação.

Merlo e Ferraz (2016, p.273) refletem sobre a estruturação de um curso de formação de professores e garantem que, se o propósito das instituições formadoras de docentes é garantir uma aprendizagem relevante para o(a) aluno(a)-professor(a) (inclusive na perspectiva de que levem tais ensinamentos para a educação básica), é necessário, então, uma ressignificação das práticas direcionadas aos futuros professores e professoras, abarcando, assim, aspectos socioculturais e críticos. Esse revisitar está previsto na Pedagogia dos (Multi)Letramentos, que engloba não somente a multimodalidade textual, mas também a multiculturalidade presente na sociedade pós-moderna, que, por sua vez, oferece vários pontos de intersecção dessas culturas.

Uma(s) última(s) palavra(s)

O presente Capítulo teve por aspiração fazer um caminhar epistemológico com o(a) leitor(a), a respeito da Pedagogia do Letramento. Na primeira seção, discorri sobre as origens do termo *letramento*, tendo como principal insumo teórico os trabalhos de Soares, nos quais a autora entende o processo de letramento do sujeito como uma ressignificação da (de)codificação da linguagem, passando a assumir um viés social e crítico. A seguir, adentramos em alguns dos diversos desdobramentos e releituras que a Pedagogia dos Letramentos teve ao longo dos anos, conforme a demanda local. Busquei, ainda, mencionar as relações entre os movimentos letrados e as aulas de línguas. São eles: Novos Letramentos, Letramento Crítico, Letramento Visual e Multiletramentos, nos quais despendi um pouco mais de tempo, em função de ser o maior interesse deste estudo. Acerca dos Multiletramentos, discorri sobre as motivações para a culminância da pedagogia, os entendimentos do GNL sobre os papéis da multimodalidade da linguagem e da multiculturalidade na sociedade pós-moderna e, ainda, mencionei as premissas práticas dos Multiletramentos, que são a prática situada, a instrução explícita, a prática

transformada e o enquadramento crítico. Em uma última seção, busquei mostrar a importância de o(a) professor(a) usar das práticas multiletradas, em suas aulas, para contemplar uma formação holística do(a) aluno(a) e contribuir para a deliberação democrática. Acredito que não tenha mencionado um terço do que deveria ter sido falado a respeito dos letramentos, pois é um campo profícuo e está sendo amplamente estudado, tampouco desejo esgotar o debate acerca do tema. Na verdade, meu desejo é que a área desdobre-se cada vez mais, e outras “versões” e expansões dos letramentos emergjam das situações discursivas que estão cada vez mais complexas e acaloradas no seio social.

Assim, formar professores(as) de línguas, na esfera de uma perspectiva (multi)letrada é questionar o próprio paradigma tecnicista de que língua deve ser tratada apenas como sistema, é estimular práticas digitais e incluir narrativas que são apagadas pela sociedade heteronormativa, ou, nas palavras de Soby (2008, p. 144 apud FERRAZ; NOGAROL, 2016, p.101):

O bom professor das escolas de amanhã não é apenas um instrutor, mas um participante híbrido que combina o conhecimento acadêmico e o mundo digital. Ele pode ver as possibilidades inerentes aos diferentes modelos de aprendizagem e variar o uso do material didático e a utilização da Internet. Ele é inspirador, compartilha conhecimento e sabe usar as multimídias. Ele facilita uma complexa experiência simulada pela realidade virtual em computadores e jogos 3D; supervisiona trabalhos com projetos multidisciplinares, navega na internet ao mesmo tempo em que analisa criticamente fontes na internet e discute o uso de jogos de computador em situações de aprendizagem.

Fica o convite, então, para um repensar dos currículos dos cursos de formação de professores, pois a educação vive um tempo revolucionário, carregado de muitas incertezas ou, nas palavras de Tedesco (2004, p. 38):

a universidade que temos corresponde ao mundo dos dois últimos séculos, mas provavelmente está morrendo ante nossos olhos. Por quê? Porque ela já não mantém nenhuma relação criativa, produtiva, real, relevante com os desafios externos [...] e sua capacidade de resposta foi se atrofiando gradualmente.

Movimentos educacionais como o Projeto Nacional já despontam como alternativas para uma formação positivista. No entanto, acredito ser importante pensarmos, cada vez mais, em uma formação que seja socialmente dialógica, reflexiva e pensada para um diálogo entre Sociedade da Escrita e Sociedade Digital (MONTE MÓR, 2019).

Na próxima e última sessão deste trabalho, retomo alguns pareceres epistemológicos sobre os quais discorri, com vistas a defender a ideia de uma formação docente (multi)letrada e alinhada à Educação Linguística, como proposta alternativa a uma formação mais tecnicista.

5 POR UMA (DE)FORM(AÇÃO) DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Como apontado no Capítulo 3, a formação de professores de línguas estrangeiras, então, tem sido objeto de estudo e discussões ao longo dos últimos anos, em especial na década de 1990 e nos anos 2000. Ferraz (2018, p.112) afirma, em sua experiência como formador de professores, que os cursos de Letras - modalidade Inglês - focalizam preeminentemente “a aprendizagem de habilidades da língua em disciplinas como Inglês 1 a 6, Oralidade em LI, Escrita em LI e laboratórios de LI⁴⁶, e os aspectos linguísticos da LI, por exemplo, morfologia, sintaxe, semântica e fonética”. Concordo com o parecer de Ferraz, porque, conforme demonstrei ao longo desta dissertação, os cursos de formação de professor parecem não levar em consideração o *ethos social* ao qual estamos todos submersos, digo isso também em função da minha própria formação. Retomando a pergunta de pesquisa “*Como se dá a formação de futuros(as) professores(as) de língua inglesa em tempos contemporâneos?*”, podemos dizer que existem cursos de formação, como o observado por mim, que caminham para uma formação crítica, emancipatória e agentiva. Contudo, Mattos (2018, p. 33) assevera que a formação docente necessita criar mais brechas, para que os(as) professores(as) possam “passar pela experiência de aprender a partir de uma perspectiva crítica, o que poderá contribuir para que professores passem a assumir atitudes mais críticas também em suas próprias salas de aula”, isto é, precisa haver mais movimentos acadêmicos que entendam que o(a) docente vai lidar com um *ethos social* que convive com a sociedade digital e da escrita (MONTE MÓR, 2017), de forma dialógica. hooks (2019, p. 63) parece corroborar essa perspectiva, ao afirmar que os(as) alunos(as) estão ansiosos(as) para derrubar os obstáculos ao saber.

Assim, nesta seção final, busco retomar algumas teorizações e, ao mesmo tempo, tecê-las com mais alguns dos dados gerados na pesquisa, por meio das falas dos participantes (futuros professores e professoras de línguas)

⁴⁶ Aqui, entendo “laboratórios de LI” como cabines com fones de ouvido e gravadores, para que o aluno aprenda e copie a pronúncia “perfeita” do nativo. Vivenciei isso no meu próprio curso de formação e também em uma escola de idiomas famosa aqui na cidade de São Paulo.

e da professora-formadora, para ratificar a importância, nos desenhos curriculares da formação docente inicial, da inserção de práticas letradas e Educação Linguística.

Vivemos em um país extremamente desigual, em vários aspectos: a distribuição de renda é disforme e os índices de violência especialmente contra pessoas negras são, por exemplo, muito superiores ao sofrido por pessoas brancas (também nos EUA, muito recentemente, presenciou-se a morte por asfixia de um homem negro chamado George Floyd gritando “*I can’t breathe*”), as taxas de evasão escolar entre os pobres são elevadas, e por aí segue. Todo esse contexto colabora, por exemplo, para que jovens de famílias mais pobres estejam fora da escola há algum tempo (ou nunca tenham estado em uma) e para que as escolas públicas apresentem condições físicas e pedagógicas precárias, se comparadas ao alto padrão das escolas particulares (em especial as da cidade de São Paulo). Conforme mencionado na contextualização deste trabalho, a educação é mola propulsora que assegura que os(as) alunos(as) possam participar de forma agentiva da vida pública, econômica e do seu contexto social (COPE; KALANTZIS, 2000). Os (Multi)Letramentos e a educação crítica respondem a essa nova ordem, além de trazer a tecnologia educacional para o cerne do processo educativo, conforme nos informa Pullen e Cole (2010 apud FERRAZ, 2019).

Retomando o que debati no Capítulo 2 sobre a educação neoliberal, é de conhecimento público que existe um discurso neoliberal direcionado a docentes de línguas, em especial os(as) de Inglês: a aprendizagem de línguas estrangeiras deveria focar no mercado de trabalho, na proficiência linguística, para que os(as) alunos(as) sintam-se incluídos(as) na aldeia global, ou para que possam viajar e conseguir se comunicar, em países falantes de língua inglesa (como se a língua habitasse o território). Batista (2018, p.220) participa do debate e elenca que

Existe uma agenda neoliberal que demanda professores de inglês acrílicos e que se empenhem em propagar o discurso de que a aprendizagem da língua inglesa deve acontecer para que os estudantes tenham *um diferencial em seus portfolios*, melhor empregabilidade nas megaempresas globais para serem *incluídos no mundo globalizado*. Acredito que, mais que nunca, é premente a necessidade de formação de professores críticos de inglês, que contestem esse discurso que quer transformar o professor em produto

que vende produto (a língua inglesa) para outros produtos (os alunos que serão força produtiva para as megaempresas).

Este construto pode ser confirmado através da fala da professora-formadora abaixo:

Prof.: Quem sabe? CLIL. Já ouviram falar? Já ouviram falar? CLIL. Aí, o que que significa mesmo, X? *Content and Language Integrated Learning*. Né?! Não é isso? Que é assim, sabe a escola internacional? Tem lá, por exemplo, tem aula de História, aula de História em inglês, certo? A aula de Biologia em inglês. Então o aluno aprende um conteúdo *geography, for instance, through English. Then English becomes meaningful, relevant.*

Aluno: De certa forma, cria a base de aprender pelo poder, tipo assim...

Prof.: Então, é por isso que tem esses programas de imersão, esses programas pra imigrantes, tá? Tem isso explicado aí! É ... É bacana! Mas também há um “mas”... Sempre tem um “mas”. Né, Y? Mas o que que... ***Dá impressão que o inglês is just a tool. Exactly. Perfect! It is just a tool. It is just an instrument for learning something that is more important. O inglês como um acessório. Eu tenho essa impressão.*** Então, acho que nessas escolas precisava de uma pesquisa pra investigar qual é o papel do inglês nessas escolas, por exemplo, internacionais. Olha! Ideia pra mestrado! Né? É um inglês com um viés tecnicista, instrumental... (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019, grifos nossos).

A Educação Linguística responde à demanda de sujeitos (multi)letrados que convivem com a multiculturalidade e multidiversidade linguística, indo ao encontro da política linguística prevista nos Multiletramentos, proposta esta que vai de encontro ao que a professora-formadora chamou de “inglês como acessório”. Assim, vemos no exemplo acima, retirado da minha primeira observação de aula, uma tentativa de ruptura com a agenda neoliberal, nos cursos de formação de professor de línguas. A meu ver, o intuito da professora é que os(as) alunos(as) repensem o entendimento de língua como sistema. Ela questiona esse paradigma e demonstra isso, ao se posicionar como contrária ao entendimento de inglês como acessório. A professora-formadora busca combater o que foi mencionado anteriormente por Batista (2018, p. 220), quando afirmou que o inglês serve para incluir o aluno globalizado, mercantilizando o processo educacional.

Como demonstrado acima, é importante estimular, nesses cursos, o diálogo com as demandas socioculturais impostas pelo contexto e estimular uma resposta cidadã e agentiva do(a) professor(a), conforme nos demonstra a professora-formadora, no trecho a seguir:

Prof.: *Hunhum! Is it nice to be eclectic or it sounds amateur?*

Alunos: *No. It's nice!*

Prof.: *Very nice! Nice explanation! Não pode ser um intuitismo desvairado! Sabe assim, tipo: não sei o que eu tô fazendo! So, the choices have to be informed by a theory of language and a theory of learning? In my opinion, a... The variable that might change is the technique. The level of the technique, the level of procedures. As for the theory of language and learning, stick to one. It's quite impossible for me to like Saussure and Bakhtin at the same time. Não dá! Sabe!? Gente! Não dá! Né!? Agora dá pra emprestar momentos de uma metalinguagem... E não me consola uma professora que se fundamenta em uma teoria estruturalista de língua. Percebe? O fato de eu falar sobre a língua não me torna uma pessoa, uma professora que fundamenta suas aulas numa perspectiva estruturalista de língua. Ok? Yes? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).*

A professora-formadora estimula o processo de agenciamento, haja vista que menciona o uso de várias técnicas de ensino de línguas e assegura que, durante o processo de prática docente, o(a) aluno(a) deve ter liberdade para usar a técnica que mais lhe convier, durante a aula. Conforme o que discutimos, no Capítulo 3, sobre a constituição do perfil docente (de línguas), o aspecto para o qual ela chama a atenção, quanto à constituição do perfil professoral, é que o(a) aluno(a) - futuro(a) professor(a) - deve se prender a uma só teoria de linguagem, mas ir se valendo das técnicas de vários métodos. Assim, a professora-formadora respeita as subjetividades do(a) futuro(a) profissional, chamando a atenção para o ecletismo que está imbricado na profissão docente:

Prof.: *Who read this? Who remember a little bit of this text?*

Aluna: *I read this. It's the post-method and how we live in this society that is post-method... And we have to add that are teaching to this new way of living.*

Prof.: *yes!*

Alunas: *languages as a social...*

Prof.: *yes! Yes! So there is this freaky notion for a method. What's the best method to teach? As a language teacher but then he comes up with this idea of we live in a post method era, methods are so... [inaudível] straightjacket. So if context matters, a method may not work depending on who your students are (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).*

A meu ver, a fala da professora demonstra que ela favorece a problematização de Menezes de Souza (2019, p. 248) sobre o método: “esse é outro problema: a questão não é o método, a questão é o conceito de língua”.

Para a professora, o uso de métodos na Educação Linguística é metaforicamente comparado a uma camisa de força que o(a) docente está obrigado(a) a utilizar, desconsiderando todo o conhecimento linguístico que o(a) aluno(a) traz para a sala de aula. O método, que é o ‘como fazer’, é irrelevante porque, uma vez que temos o conceito do que é e do que não é língua, podemos lançar mão de técnicas de vários métodos para atingir nosso objetivo. Menezes de Souza (Ibid.) ainda ressalta que devemos ter consciência de que o conceito de língua mudou - hoje falamos em translinguismo - e de que usamos a língua de forma mais fluida.

No Capítulo 2, discorremos sobre o uso de métodos e livros didáticos que remetem a uma postura comercial e ideológica do ensino de línguas, ao pressupor que todos aprenderão de uma mesma forma, partindo da máxima, por exemplo, de que alunos(as) brasileiros(as) aprendem da mesma forma que aqueles(as) cuja língua materna seja o inglês, e, além disso, evitam qualquer referência à língua materna desses(as) alunos(as), tornando o aprendizado artificial, de tal maneira que há um apagamento do sujeito linguístico, por não levar sua identidade linguística para o aprendizado da segunda língua. Em uma das aulas, vemos um importante diálogo da formadora com um aluno, a esse respeito:

Prof.: *Now, I have a question for you. Is there a best method?*

Aluna: [Resposta inaudível]

Prof.: *Ou tem? Tem? Prabhu disse que não. Who remembers the explanation that the author gives?*

Aluna: *Yes.*

Prof.: *Ahh... So, Prabhu states that there is no best method and provides the [inaudível] with three may arguments. What are they? Sacanagem, né? Quinze dias ... Ahhhh... Remember that?*

Aluna: *Hãã... Context. Depends on the context.*

Prof.: *Depends on the context. Very nice! What else? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).*

Em oposição ao idealismo por trás do método, a formadora, usando o texto *There's no best method*, de Prabhu, demonstra que o(a) docente deva, primeiramente, conhecer seu público e o contexto educacional no qual está circunscrito(a) para, assim, pensar em materiais que atendam ao seu objetivo

pedagógico. Acredito que esse construto dá margem também para que o(a) professor(a) abra um canal de comunicação e uma escuta sensível dos desejos dos(das) estudantes. À guisa de ratificação da proposição acima, ressalto aqui que a proposta da Educação Linguística não é uma alienação em relação aos métodos e abordagens que foram usados ao longo dos anos, mas sim um estímulo de agência, para que o(a) docente em formação possa se valer deles, mas olhando sempre para a demanda sociocultural na qual está inserido, e também possa trabalhar de acordo com seus valores, suas crenças e o interesse dos(as) estudantes.

Conforme apontei no Capítulo 4 deste trabalho (Letramentos), os (Multi)Letramentos têm como princípio abarcar a multiculturalidade presente na sociedade. Um exemplo de respostas a essa multiculturalidade pôde também ser visto nas aulas da professora-formadora:

*Prof.: British English, and... American English... I know that some of you have started with your.... How many ideas do you have to upload? It's a lot. Isn't it? It has to be the many... Let's say of one of the ideas or two of the ideas are not that different. That's fine, that's fine. OK? It's not a street jacket. But here is something that a student of [disciplina] in 2018 proposed. So... It's a book, the title is [incompreensível]. And then, she wrote that... You know? It's the descriptions. The short description of the book. And it's a book about culture diversity beauty patterns, representativeness... she is from.... French family that lives in USA... And the books pretty much portray African history and American slavery. Wow... That's very... You know? different from Beauty and Beast You see? Oh my God. Imagine this book. It's all written in English, It's all written in many words. So how can I use a book with that?
Another example is this. It's in Portuguese. It's just for you to illustrate what I mean by mainstream materials and resources and non-mainstream materials.*

[conversas inaudíveis]

Prof.: So, this is Sleeping Beauty, right?! A Bela Adormecida... Legal, né?! Legal. But then... it's it's You know the history right? Princess and then...[inaudível]. And this is also a princess but this princess is quite different from the other princess.

[inaudível]

Prof.: What else do you know? Yes... She is black. She has black hair, long hair... Do you think she lives in a castle?

Alunos: No.

*Prof.: **This is a kind of non-mainstream that you might come out in English classes. Ok? Have a look at it. Ok guys? So be creative. And... Sometimes it's hard for us to find materials and resources because we are all involved in very mainstream cultures.***

Sometimes it's hard for us. But try to find some. Not the A's ideas but I want to challenge you. To give non-mainstream stuff. OK? For kids, for pre-teens, for teens, for adults, for us. OK? Maybe songs, literature, books, arts. OK? Yes? Good. Hann... Estágios... Indo. Pra frente ou pra trás? Tá... Sim ou não? I want to know right now: sim ou não? Sim? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019, grifos nossos).

Sabemos que a história da Bela Adormecida, na indústria neoliberal de apagamento das minorias, apresenta uma princesa que é branca, loira e de olhos azuis. No excerto acima, pode-se notar que a professora-formadora, então, estimula o uso de materiais que estejam fora do escopo *mainstream* e almeja trazer uma reflexão importante, cara à agenda neoliberal e tão necessária em tempos de discurso de ódio, ratificando o que foi exposto no Capítulo 2 sobre materiais didáticos: a globalização e sua busca por homogeneização acabam reverberando na sala de aula, no que diz respeito ao uso do livro didático, tendo em vista que pretendem um engessamento de sentidos e do trabalho do(a) professor(a), sempre acompanhados de enunciados que assumem a voz desse(a) professor(a) (UPHOFF, 2018, p. 240).

Outro ponto já mencionado no Capítulo 3, que emerge do dado anterior e que retomo neste Capítulo de conclusão, é a relevância da agência do(a) professor(a) de línguas, ao estimular a criatividade e originalidade do(a) aluno(a)-professor(a). Esta premissa parece ir ao encontro do que Batista (2018, p. 219) pensa ser importante para compor as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores(as) de línguas:

ambiciono formar um professor de inglês protagonista do cenário educacional, que seja muito mais que um aplicador de teorias, um desenvolvedor de práticas sociocomunicativas para a ética, através das quais todos sejam acolhidos no espaço escolar independente de classe social, gênero, identidade, religião, raça, cor ou etnia.

Em uma das aulas, já mais para o final do curso de formação, um aluno, em um processo reflexivo, diz:

Prof.: X, Você lembra?

Aluno: Eu lembro um pouco! A parte dos conhecimentos. Do contextual, é você olhar pro contexto onde você está inserido. O que mais me chama a atenção mesmo é o pedagógico, que o professor não é um reproduzidor de conteúdo. Ele cria de acordo com aquilo que ele precisa, com o material que ele tem também... A parte social! Cada um tem as suas diferenças, questão de sociológico, né? Associar como um grupo, né? (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Conforme vimos no Capítulo 3, a respeito de a postura agentiva estar presente nos cursos de formação docente, é possível perceber, pela fala da professora (“Você lembra?”) um resgate do conceito de agência. O aluno, por seu turno, discorre sobre a importância do olhar mais apurado para as questões sociais nas quais os entes docentes estão imersos. Com base na explicação fornecida pelo aluno, podemos concluir que há um esclarecimento sobre o seu futuro papel como docente (“Ele cria de acordo com aquilo que precisa, com o material que ele tem também”). Evoco aqui o pensamento de Monte Mór (2019, p. 202) sobre a relevância de práticas autônomas, em uma sociedade em rede: “[...] na sociedade em rede: o valor está no fazer (construir, criar, transformar); os que fazem ou podem criar, desenvolver suas liberdades, podem se ‘emancipar’, ter agência [...]”. Voltando ao primeiro parágrafo deste Capítulo, quando mencionei o uso da digitalidade como cerne do processo educacional, seguindo a proposta dos (Multi)Letramentos e da Educação Linguística, um ponto importante para a construção de um curso de formação de línguas que mantenha relação dialógica com a sociedade pós-moderna é o uso de multiplicidade de canais de comunicação. Em um dado momento do curso, a professora expõe os diversos métodos e abordagens desenvolvidos no ensino de línguas ao longo da história. Ela, então, explicita:

Prof.: *What’s the Russian? Audiolingual method* . Acho que foi suave aquele audiolingual né, X!? Eu acho que repetir 85 vezes.... *X just repeated it a little bit*. Ele me falou: “Tô com dó deles!”. Hãã.... *And then, yeah! Ways of teaching. We talked about methods, approaches, techniques....* **By the way, the slides are not there in the team drive yet. My bad! But it will be organized that soon. Ok?** (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019, grifos nossos).

A tentativa de fugir da linearidade proposta pela sociedade tipográfica (CASTELLS, 1999) esteve presente em todas as aulas observadas da professora-formadora, que buscou estimular o processo de construção de significado por meio do recurso imagético⁴⁷, exigindo do(a) aluno(a) capacidades e práticas de compreensão e produção para se fazer significar – (Multi)Letramentos; requerendo práticas de produção de sentido e análises críticas como receptores (ROJO, 2012, p. 14). Com o uso de recursos

⁴⁷ Sobre o imagético, eu trouxe o exemplo do *remix* do filme *Frozen*, no Capítulo 4, sobre Letramentos (Letramento Visual), mencionado pela formadora.

tecnológicos e tratamento da imagem como dotada de sentido, a relação leitor-autor-texto-significação-sociedade passa a ser uma resposta às relações de poder preestabelecidas e uma ruptura com a unilateralidade do processo de construção de significado.

No mesmo escopo de argumentação, é sabido que, apesar de vivermos (e possivelmente ainda viveremos por muito tempo) sob o forte domínio de uma sociedade grafocêntrica (PETRILSON, 2015), cujo ensino de línguas baseia-se em metodologias que requerem o uso de *drillings*, repetições, textos estáticos, ou seja, instrumentalização linguística, esse ensino tradicional já não condiz com a experiência que os(as) alunos(as) têm com a língua-alvo (LI ou LE), em contextos externos ao escolar, haja vista que a globalização traz rápidas e constantes mudanças do século XXI, aliando-se às novas TIC's⁴⁸. Essa premissa epistemológica parece já ter sido notada pelo(a) aluno(a), ainda em formação, conforme excerto abaixo:

Aluno: Eu acho delicado você colocar isso numa sequência natural, porque parece que essas partes... elas são completamente desligadas. Então, assim, primeiro o estudante só ouve, mas ele vai querer falar. Porque ele vai ter curiosidade, porque ele vai ter comentários a fazer. Então essas habilidades, elas estão interligadas e é interessante que elas sejam trabalhadas de maneira interligada. Porque o aluno vai fazer conexões, isso é importante pro aprendizado da língua e o aprendizado de outras coisas também.

Prof.: O erro, o furo foi ter fundamentado todo um método para ensino de língua estrangeira, pautado, baseado, inspirado na maneira como um bebê, por exemplo, aprende uma primeira língua. Entende?

Aluno: O aprendizado de língua hoje é outra coisa.

Prof.: É outra coisa! Por que é outra coisa? Porque esse sujeito que aprende uma segunda língua, uma língua estrangeira, já é um sujeito letrado. Já é um sujeito dentro, inscrito numa cultura letrada. Portanto, as práticas de letramento, orais e escritas, já fazem parte da vida do X. É artificial tirar, extrair essas práticas de letramento da vida do X (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019, grifos meus).

Diante do jogo argumentativo supracitado, já podemos ousar responder à pergunta de pesquisa *“Existe um trabalho multimodal nas aulas de formação de*

⁴⁸ **Tecnologias da informação e comunicação** (TICs) é uma expressão que se refere ao papel da comunicação (seja por fios, cabos, ou sem fio) na moderna tecnologia da informação. Entende-se que TICs consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o *hardware* de computadores, rede, telemóveis, bem como todo *software* necessário (Wikipedia).

docentes, na Universidade?” O que pude notar é que, nesse contexto, a professora criou um espaço *on-line* para as devidas trocas de práticas de estágios, ao qual ela gentilmente me concedeu acesso. Nesse espaço, os(as) alunos(as) podem compartilhar ideias para aulas (*Idea Pot*⁴⁹), acessar portfólios pedagógicos, *slides*, documentos e toda a literatura do curso.

A formação inicial é o momento de composição basilar de qualquer professor(a), para que ele(a) expanda seus horizontes, aprenda a aprender, administrar o seu próprio conhecimento e entenda a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim sendo, não há como desvencilhar a formação acadêmica do espaço social e escolar, e é necessário investimento de tempo, pesquisa, esforço e dinheiro na formação de professores para a educação básica (BATISTA, 2018, p.218-219), como podemos observar no trecho grifado por mim na ementa curricular do curso de formação (primeiro semestre)⁵⁰, no qual fiz a observação participativa:

Ao longo do curso, espera-se que o aluno, futuro professor, compreenda as especificidades do ensino e aprendizagem de inglês de forma significativa e crítica, fomentando, assim, a formação de professores de línguas conscientes, autônomos e atuantes. O encontro com a complexidade do universo da sala de aula, permeado pelas reflexões teóricas e pela práxis do estágio, visa fornecer ao futuro professor algumas das estratégias, habilidades e competências necessárias para o exercício profissional da docência conforme demandas contemporâneas (EMENTA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Um segundo ponto que nos chama a atenção, na ementa curricular, é o que diz respeito à globalização:

Globalização e os diferentes papéis do inglês (língua estrangeira, língua franca, língua internacional, língua global, língua adicional, *World Englishes*): implicações identitárias, culturais e metodológicas (EMENTA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Esse novo *ethos* “globalizado”, já mencionado anteriormente neste trabalho, implica necessariamente um novo entendimento sobre identidades,

⁴⁹ Muito interessado a respeito do *Idea Pot*, conversei com a professora-formadora. Segundo ela, é um espaço no *drive* de equipe onde o(a) aluno(a)-professor(a) pode listar práticas que achem interessantes, engajadoras e criativas. A meu ver, essa ideia colabora para a criação de um espaço democrático e agentivo, no curso de formação de professor.

⁵⁰ Para a ementa completa, veja a seção Anexo, deste trabalho.

borrando as fronteiras geográficas das línguas. As línguas, por sua vez, passam a ser entendidas como formas de impressão dessa nova identidade, pois é através delas que nos expressamos e construímos nosso entendimento da realidade circundante. Além disso, cabe adicionar que, diante da interconexão irrestrita e da aproximação das mais diversas línguas e culturas, dominar uma ou mais línguas é essencial para a troca de experiências, para visitar culturas, acessar o conhecimento disponível e desenvolver pensamento crítico. Retomando a discussão sobre a globalização do inglês, Jordão (2018, p. 79) indica a premente necessidade de os(as) professores(as) de inglês estarem aptos(as) a discutir de maneira informativa e crítica os processos e motivações para a globalização do idioma e os devidos desdobramentos na vida das pessoas. Sob esse ponto de vista, eu acrescentaria que é de extrema importância o(à) docente entender as razões que funcionam como cortina de fumaça para o entendimento dos conceitos neoliberais por trás dos termos “inglês como língua franca”, “inglês como língua para o mercado de trabalho”, “para uma cidadania global”, dentre outros. Jordão (2018), então, retoma o debate e ressalta a relevância de se olhar para todos esses conceitos de forma crítica: “ajudar os(as) licenciados(as) a olharem para isso criticamente, quer dizer, relacional e reflexivamente, esse deve ser um dos principais, se não o principal, objetivo dos cursos de Letras, em especial os de Letras-Inglês.”

É nesse dinamismo social que devemos inserir o processo de formação de professores(as) de línguas estrangeiras, em especial de língua inglesa, uma língua imperialista cujas variáveis mais ensinadas são as territorializadas: inglês britânico e inglês americano. Assim, não faz muito sentido, do ponto de vista sociopolítico, que a formação de professores(as) não questione tais contextos de poder e hegemonia, sob os quais o inglês está subscrito. Ressalto, também, a importância de se levar em conta que, por meio dessa língua, fortalecem-se discursos de oposição e resistência a sistemas injustos e de vozes historicamente caladas, e o curso de formação de professores deve se voltar para uma ruptura com tal construto, almejando o repensar e a recentralização das forças linguísticas. Assim, preparar professores(as) significa preparar sujeitos para um grande jogo de forças linguísticas, em que se propõe subverter os mecanismos do imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1992) e veicular

discursos de resistência, conforme mencionado pela própria professora-formadora:

Prof.: [...] percebem? Agora... *Language as a discourse and language as a ideology*, requerem, ao meu ver, uma teoria de aprendizagem que inscreve esse sujeito no mundo. E depende... Quem é esse sujeito? De onde ele vem? O que ele tem a me dizer? O que ele já sabe? O que eu sei? O que ele não sabe e eu posso ajudá-lo a saber? E vice-versa. Eu também aprendo com o sujeito. Percebem? Estão fazendo aí as relações? Papel do professor, papel do aluno? Sim sim? Yes? Enquanto eu preparo a outra atividade, eu quero que vocês em dupla, mas assim (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

Esse novo pensar decolonial de formação de professores(as) abre margem para que os(as) docentes usem sua criatividade, propondo uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem e adotando uma perspectiva crítica e reflexiva, no percurso formativo. Ressalto a importância de se dar ênfase, nessa formação, aos estudos culturais e às abordagens que tirem da língua o caráter apenas de sistema e a entendam como prática social e ideológica, assim como de se valorizar o sujeito consciente das implicações sociais, culturais e políticas da ação docente, sem deixar que seja visto como o(a) “professor(a) de línguas”, no sentido de dar aulas de gramática, vocabulário, pronúncia e outros. No trecho a seguir, o aluno reconhece a importância de um entendimento mais sociopolítico da língua, mas não deixa de ressaltar a relevância do ensino linguístico:

Aluno: Professora! Se ... Eu acho que... Eu penso tanto em *language as an ideology, language as system and a discourse*. Eu não acho que uma coisa completamente destrói a anterior. Então, você está dizendo que não dá pra misturar... Mas eu acho que não! Porque, por exemplo, você está ensinando de um jeito que é mais contextualizado em uma situação específica. E aí, você pode, a depender de onde você estiver trabalhando, né!? Até colocar discussões com relação a sei lá... racismo, ou questões sérias da sociedade. Só que, ao mesmo tempo, eu acho que tem hora que é bom ter aula sistematizando. Tem hora que sim! Você vai ter uma tabela e você vai colocar os verbos no passado! Você precisa colocar! Mas por isso que eu tô dizendo que eu acho que uma não exclui a outra, porque por mais que eu entenda que os alunos têm que ter ... essa coisa de ter uma situação real de uso, e também discutir as coisas. [Inaudível]. Ao mesmo tempo, eu também estou ensinando uma parte da língua no ponto de vista estrutural. Então, por isso que eu não acho que uma exclui a outra.

Prof.: Então, eu tô falando da base, mais da raiz mesmo. Que é assim, eu vou explicar até pelo... (FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019).

É importante ressaltar que não deixamos de ser professores(as) de línguas, ao trabalharmos temas como racismo, direitos LGBTQIA+, feminismo,

direitos indígenas e tantas outras mazelas/assuntos relevantes que impactam nossa sociedade, por isso devemos sim aliá-los ao ensino linguístico, caracterizando assim, a meu ver, uma Educação Linguística. Para Silvestre (2018, p. 259), “uma educação linguística crítica não significa substituir a missão pedagógica pela social. O caráter educativo não exclui o indispensável desenvolvimento linguístico, ambos estão imbricados”. Jordão (2018, p.78) entende todo esse processo supracitado como *de-formação* de professores:

uma formação crítica teria o trabalho de desformatar o processo de inculcação de saberes e valores construídos na vida familiar, social, escolar, laborativa. Ensinar a conviver com a pluralidade de concepções sobre ensino, aprendizagem, língua, cultura.

A autora continua sua argumentação e defende que (de)formador(a) e (de)formando(a) aprendam juntos, em uma tentativa de desenformarem-se: troquem suas formas, modifiquem-se, percebendo a si mesmos e aos outros como seres incompletos, “sempre em processo de tornar-se, nunca tornando-se, sempre rizomático: *intermezzo* como nos explicam Deleuze e Guatari (2009).” A proposta da estudiosa é de que as vivências rizomáticas respondam aos contextos sociais emergentes na prática pedagógica, alimentados pelos usos variados da língua mundo afora, pela discussão dos processos coloniais e de (des)valorização das multiculturalidades que circundam o falar e escrever em língua inglesa, para as possíveis problemáticas em relação a língua e cultura e uma visão questionadora para o fundamentalismo linguístico de que língua não habita territórios e sim corpos (MENEZES DE SOUZA, 2019).

Como conclusão, evoco aqui as palavras de Duboc (2018, p. 21) sobre os aspectos essenciais para uma formação crítica e agentiva de docentes linguísticos:

- Vivenciar cenas de letramento crítico ao longo das aulas, fomentando a ideia mesma do ler se lendo, com vistas à perturbação, ao descentramento e à eventual ressignificação das ideias, valores, percepções, perspectivas;
- Conectar teorias e práticas de modo que as eventuais rupturas vivenciadas por meus alunos possam reverberar nas aulas de inglês em que atuarão futuramente;
- Fomentar a capacidade agentiva do futuro professor quando ele se vê como parte de uma comunidade profissional detentora de crítica e protagonismo.

Para mim, formar professores(as) sob a ótica da Educação Linguística e dos Letramentos é vivenciar a sociedade, logo, os cursos não deveriam ser prescritivos e estáveis. Tudo deve ser um processo de autorreflexão em que se entende o perfil docente como volátil e adaptável, conforme as demandas que se colocam frente a educadores(as). Significa, ainda, reconhecer que o “ensinar” inglês sozinho não satisfaz “a busca pela compreensão do mundo multimodal e multisemiótico que vivemos”, e abraçar a ideia de que a função da sala de aula deve ser repensada como um espaço de partilha de saberes e “enriquecimento intelectual” (SABOTA, 2018, p. 67). O curso de formação docente inicial deve ser um processo de (re)(co)construção da realidade (BATISTA, 2018), utilizando a língua como objeto de subversão das injustiças sociais, um espaço para reconhecer os sistemas de dominação e por meio dele propagar a resistência. Por isso, defendo uma (de)form(ação)⁵¹ docente aliada à Educação Linguística e aos Letramentos, em que o “diferente” é bem-vindo, para (e junto) com ele propor ações para combater discursos preconceituosos “no país de maricas”⁵².

Pesquisar educação linguística e letramentos, em um contexto político brasileiro que vê o processo educacional como instrumento de “inculcação ideológica”, foi extremamente desafiante, tendo em vista que temos assistido a um triste roteiro dirigido pelo Ministério da Educação (MEC): “pautas de ataques às universidades, à ciência e à pesquisa científica e o troca-troca de ministros na pasta da educação” (AGUIAR, 2020, p. 620)⁵³. Essas ações demonstram uma ausência de prioridade para a pasta e um processo de descontinuidade das políticas públicas educacionais dos governos anteriores. Sem suporte financeiro

⁵¹ Inspirado na obra *Formação “desformatada” - Práticas com professores de língua inglesa*, de Clarissa Menezes Jordão, Juliana Zeggio Matinez e Regina Célia Halu.

⁵² Declaração feita pelo presidente do Brasil em 2020 (“Tem de deixar de ser um país de maricas!”) para minimizar os efeitos da crise sanitária causada pela pandemia de COVID-19. O presidente recorre à homofobia para incitar a população a abandonar as medidas sanitárias vigentes de combate à pandemia. Para maiores informações, acesse a notícia, disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2020/11/11/com-pais-de-maricas-bolsonaro-mistura-homofobia-e-indecencia-diz-imprensa-internacional.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

⁵³ Indico, aqui, alguns artigos que exemplificam os desmandos e boicotes em relação à educação. Os textos encontram-se disponíveis em:

(1) <<https://jornal.usp.br/artigos/os-ataques-a-universidade-publica/>>;

(2) <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>>;

(3) <<http://www.abc.org.br/2021/01/05/ciencia-brasileira-sofre-com-cortes-de-verbas-e-encara-cenario-dramatico-para-pesquisas-em-2021/>>.

(haja vista não haver incentivo à pesquisa na área de educação, no Brasil, no governo federal do período 2019-2022), as adversidades e demandas de lidar com três trabalhos se colocaram como o meu maior desafio na produção acadêmica. Felizmente, a orientação cuidadosa e a mão-amiga da comunidade escolar/acadêmica na qual estou inserido se colocaram como aliadas no processo de construção deste texto, afinal, *ninguém solta a mão de ninguém!*⁵⁴

Ao usar a minha sala de aula de ensino médio e a de EJA como um grande espaço de investigação, pude notar a abertura do (da) estudante para tópicos não tão habituais em uma aula de línguas. Alguns (algumas) me relata(va)m, inclusive, que se sentiam/sentem empoderados(as) e reconheciam/reconhecem a relevância de tratar temáticas contemporâneas em sala de aula, contemplando a perspectiva de hooks (2019) de que alunos e alunas estão ansiosos(as) para derrubar os obstáculos ao saber.

Como ressaltai no início desta dissertação, tive contato com as teorias críticas somente na pós-graduação e, desde então, não consigo enxergar a educação de uma outra forma que não seja crítica. Tenho sido um desses professores que arrisca uma pedagogia mais relevante, digamos transgressora, no sentido de que trabalho em um contexto educacional que não me permitiria sair do enquadramento tradicional das aulas de línguas. Em outras palavras, tive que passar pela (des)formatação (JORDÃO; MARTINEZ; HALU, 2011), pois entendi que o meu papel como educador linguístico não é apenas técnico, mas, sobretudo, de “um profissional aberto, que não mais se preocupa com um determinado método de ensino, mas se preocupa com a produção do conhecimento centrado na sala de aula, entre a constante integração entre a teoria e a prática” (MOITA LOPES, 1997). Engajei-me, então, em um processo de questionamento, autorreflexão e experimentação. E, hoje, me considero um educador mais forte do que ontem, pois junto com o meu aluno, renunciamos à nossa dependência em relação à educação bancária, para buscarmos “uma maneira de viver, ensinar e trabalhar que possa refletir nossa alegria diante da

⁵⁴ Termo usado em uma ilustração da artista mineira e tatuadora Thereza Nardelli (Instagram: @zangadas_tatu, 2021) em referência ao sentimento de incerteza diante da eleição de 2018 e ao temor, em especial pelas populações LGBTQIAP+, negra, feminina e indígena, diante das declarações abomináveis do atual presidente do Brasil.

diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade”
(hooks, 2017, p. 50).

*“But now I'm
Stronger than yesterday
Now it's nothing but my way
My loneliness ain't killing me no more
I'm, I'm stronger
Than I ever thought that I could be, baby*

*I used to go with the flow
Didn't really care about me*

*You might think that I can't take it
But you're wrong*

*'Cause now I'm
Stronger than yesterday
Now it's nothing but my way
My loneliness ain't killing me no more
I'm, I'm stronger”*

(Trecho da música “Stronger”, de Britney Spears)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas (SP): Papyrus, 2012.

AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.14, n.30, p. 619-621, set./dez. 2020.

ALVES, J. G. Teoria dos novos letramentos e dos multiletramentos: perspectiva crítica no ensino de língua estrangeira. In: *Papéis – Revista do programa de pós-graduação em estudos da linguagem – UFMS*. Campo Grande (MS), v.22, n.43, 2018, p. 8-29.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscópio*. v.11, n. 2, 2013, p. 153-166.

BAHKTIN. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p.261-306.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

BALDIN, G. *Digital Game-Based Learning as a medium for teaching and learning in the digital era*, ISL, PGCE, p.1-21, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/1812074/Digital_Game-based_Learning>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G.C. Textos multimidiáticos na universidade. In: *Revista Edu Foco*, Juiz de Fora (MG), v. 18, n. 1, p. 127-144, mar. / jun. 2013.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

BATISTA, S. Educação Linguística Crítica, Protagonismo e Mobilidade: caminhos para viver a língua inglesa. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Org.). *Perspectiva críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p.213-224.

BATISTA, S.; SOUZA, M. A. A.; ZACCHI, V. J. Transversalizando o ensino de línguas. In: *TODAS AS LETRAS*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v20n1p67-79>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BIESTA, G. Against Learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. : *Nordisk Pedagogik*, vol. 25, 2005, p. 54-66.

_____. Education after deconstruction: Between Event and Invention. In: PETERS, M.A.; BIESTA, G. *Derrida, Deconstruction, and the politics of Pedagogy*. New York, USA: Peter Lang Publishing, 2009. p. 97-113.

BORGES, L. P. C; CASTRO, P. A. A etnografia das escolas: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. In: *Periferia*, v. 11, n.2, p. 404-423, maio/ago. 2019.

BRADFORD University School of Management. *Introduction to research and research methods*. Effective Learning Service, 2007. Disponível em: <https://bradford.instructure.com/courses/3470/files/218888/preview>. Acesso em 12 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília(DF): Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11683346/artigo-81-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Plano Nacional de Alfabetização/ Secretaria de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. V.01. Brasília (DF): 2006. 239 p.

_____. *Escassez de professores para o Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit do Ensino Médio. (CNE/CEB), 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. *Leis de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio*. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRIGHT, W. *Sociolinguistics*. Paris: Mouton, 1966.

BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1 ed. São Paulo: British Council, 2015.

BRITZMAN, D. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. United States: State University, 1991.

BRUMFIT, C. How Applied Linguistics is the same as any other science. In: *International Journal of Applied Linguistics*, v. 7, p. 86-94, 1997.

BUCK-MORSS, S. Visual Studies and global Imagination. In: *Papers of Surrealism*, Issue 2, 2004.

CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CANAGARAJAH, S. Distinguishing Language Ideologies and Practices. In: *Translingual Practices and Neoliberal Policies. Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces. Springer Briefs in Linguistics Series*. Texas, USA: Springer, 2017. p. 48-52.

_____. *Translingual practice*. New York: Routledge, 2013.

CANCLINI, N.G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: UNESP, 2011.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede – Volume I*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

CATFORD, J. L. C. Language learning Applied Linguistics. In: *Language Learning*. Michigan: University of Michigan, 1998, v. 48. p. 65-96.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of Critical Reading and Critical Literacy in Reading On-line*. Disponível em: <www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=article/cervetti/index.html>. Acesso em: 11 mar. 2011.

CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structure*. Berlim/Nova Iorque: Monton de Gruyer, 2002.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. *Business Research: a practical guide for undergraduate and postgraduate students*, second edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Changing the role of Schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006, pp. 121-234.

_____. *Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CUNHA, C. T. S. O mundo (im)perfeito dos livros didáticos de inglês. In: FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Campinas: Pontes Editores, 2018.

DAVIES, A. *An introduction to Applied Linguistics: from practice to theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DAVIES, A.; ELDER, C. *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2004.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, n.44, p.85-106, 1998.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. In: *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015

_____. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Org.). *Perspectiva críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p.13- 26.

_____. The ELF teacher education: contributions from postmodern perspectives. In: GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michelle Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões. (Org.). *English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2018, v. 10. p. 159-188.

DUBOC, A. P. M.; GARCIA, B.; RODRIGUES, L. A. D. Collaborative Curriculum Design under an ELF Perspective: An Innovative Experience in Southern Brazil Municipal Schools. In: MARTIN-RUBIÓ, Xavier. (Org.). *Contextualising English as a Lingua Franca: From Data to Insights*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2018, v. 1. p. 229-250.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos Críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: *Revista X, Universidade Federal do Paraná*, v.1, 2011, p. 19-32.

EISENBACH NETO, F.; CAMPOS, G. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. In: *Formação de professores: contextos, sentidos e práticas*. Curitiba (PR): Educere, 2017.

FAURÉ, G. A constituição da interdisciplinariedade: barreiras institucionais e intelectuais. In: *Tempo Brasileiro*, 1992, v. 108, p. 61-68

FELDMAN-BIANCO, B. Reconstruindo a História Portuguesa em Vídeo: histórias orais, artefatos visuais e a tradução de códigos culturais na pesquisa etnográfica. In: *Os desafios da Imagem*. Campinas (SP): Papyrus, 2004.

FELTEN, P. *Visual Literacy*. *Change* 40, n.6, p.60-63, 2008. Disponível em: <[http://one2oneheights.pbworks.com/f/Felten.P.\(2008\).Visual%20Literacy.pdf](http://one2oneheights.pbworks.com/f/Felten.P.(2008).Visual%20Literacy.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2020.

FERRAZ, D. M. *A leitura de imagens das aulas de inglês*. Jundiaí (SP): Paco Editorial: 2012.

_____. Educação e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Org.). *Perspectiva críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 105-119.

_____. *Educação Crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba (PR): Editora CRV, 2015.

_____. EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. *Revista Crop*, n.15, p.102-119, 2010.

_____. Múltipletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: GUALBERTO, C. L et al. *Multimodalidade e ensino: Múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, 209p.

_____. Os Novos Letramentos e o Ensino de Língua Inglesa: expandindo perspectivas em contextos de educação superior de tecnologia. *V@vitu*. V.1, p.1 -, 2012.

_____. Visual Literacy: the interpretation of images in English classes. In: *Revista Eventos Pedagógicos*, v.5, n.1 (10 ed.), 2014, p.16-28.

_____. Os múltipletramentos na aprendizagem de línguas por estudantes de licenciatura em Letras-Inglês. In: *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte (MG), v. 10, n. 1, jan-jun, 2017, pp.198-214.

_____. Reflections on Visual Literacy as learning spaces for theories and practices. *Crop* (FFLCH/USP), v. 13, p. 162-173, 2008. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/edicaoatual.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

FERRAZ, D. M. et al. *EELT – Education through english language teaching: Potencialidades e Limitações*. In: FINARDI, K. R. et al. (Orgs.). *A diversidade de fazeres em torno da linguagem: UNIVERSIDADES, FACULDADES E EDUCAÇÃO BÁSICA EM AÇÃO*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2019.

FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. Ensino e aprendizagem de línguas e Educação Linguística em tempos contemporâneos. In: FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. (Orgs.) *Educação Linguística em línguas estrangeiras*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2018, p.13-29.

FERRAZ, D.; NOGAROL, I. Letramento digital: os usos dos celulares em aulas de licenciaturas em letras-inglês. In: *Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba (PR), v.12, n.26, p.97-114, set/dez. 2016.

FERREIRA, A. J. Educação Linguística crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Org.). *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 41-48.

FIALHO, D. S.; FIDELES, L. L. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. In: *História do Ensino de Línguas no Brasil*. São Paulo, 2008. ano 2. n. 2.

FIORIN, J.L. (Org.) *Introdução à Linguística – I - Objetos teóricos*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. A internet vai acabar com a língua portuguesa? In: *Revista Texto Livre* vol. 1, nº. 1, outono de 2008. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/10/5>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

FREEBODY, P. Critical literacy education: on living with “innocent language”. In: STREET, B. V.; HORNBERGER, N. H. (org.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2. Ed., v.2. Literacy, 2008, p. 107-118.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FROMKIN, V.; RODMAN, R; HYAMS, N. *An introduction to language*. 10 ed. Cengage: New York: 2009.

GAMA, A. M. O letramento digital e a escola como sua principal agência. In: *Revista Memento – Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura*, UNINCOR, v. 3, n.1, jan-jul, 2012, p. 1-12.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008 [1989].

GATTI, B. A. *Formações de professores no Brasil: características e problemas*. Educação e Sociedade. Campinas (SP), v. 31, n. 113, 2010, p. 1355-1379.

GARCIA, M. M.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, nº 1, p. 45-56, 2005.

GEE, J. P. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. 2nd ed. New York: Routledge, 2005^a.

_____. Critical Theory & Educational Practice. In: DANER, A.; BALODANO, M. P.; TORRES, R. D. *The Critical Pedagogy Reader*. 2nd ed. New York: Routledge, 2009.

_____. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 4, 1986, p. 719-746.

_____. Pleasure, Learning, Video Games, and life: The Projective Stance. In: *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. New York: Peter Lang, 2007b.

GEE, J.P. *Situated Language and Learning*. New York/London: Routledge, 2004.

_____. *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*. 3. ed. London: Routledge, 2008.

_____. *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Oposition*. Revised and Expanded Edition. Westport, CT.: Bergin & Harvey, 2001.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. *Linguística e ensino de Português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1975.

_____. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007a.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre (RS): Artmed, 1997.

_____. *Pedagogy and the Politics of Hope: theory, culture and schooling*. Boulder: Westview Press, 1997.

GRABE, B. Applied Linguistics: an emerging discipline for the 21st century. In: KAPLAN, R.B. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

HARARI, Y. N. *21 lições para o século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HIBARINO, D. Práticas de sala de aula em língua inglesa: exercícios de autonomia e identidade. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.) *Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2011, p. 107-128.

HOLBOROW, M. Neoliberal Keywords and the Contradictions of an Ideology. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. *Neoliberalism and Applied Linguistics*. London/ New York: Routledge, 2012.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade*. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

HOWATT, A. P. R. *A history of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HOWATT, A. P. R.; WIDDOWSON, H. G. *A History of English Language Teaching*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2009.

HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*. London: Tavistock Publications Limited, 1977.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. Ver. *Diálogo Educ.*, Curitiba (PR), v. 8, n. 23, p.55-70, 2008.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

_____. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. In: *Revista Letras & Letras*. Uberlândia (MG), v.26, n.2, p.427-442, jul-dez, 2020.

_____. English as a foreign language: globalisation and conceptual questioning. *Globalisation, societies and education*, v. 7, n.1, p.95-107, 2009.

_____. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória, PR: Kaigangue, 2006.

_____. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Org.). *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p.71-82.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. O letramento crítico na aula de língua inglesa. *D.E.L.T.A*, v.28, 2012, p. 69-84.

JORDÃO, C. M.; HALU, R. C. Práticas de sala de aula de inglês: aprender em comunidade. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2011. p. 29-60.

JUCÁ, L. C. V. *Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*. 2017. 286 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

JUCÁ, L.; FUKUMOTO, A. H. B.; ROCHA, A. O letramento crítico e a formação do professor-cidadão: caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes. In: *Revista X*, v.1, 2011, p. 120-126.

KAGUT, M. C. A formação docente: os saberes e a identidade do professor. In: *Formação de professores, complexidade e trabalho docente*, 2015, p. 22713-22726.

KAPLAN, R. B. *The Oxford handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas (SP): Papirus, 2008.

KIRSCH, I.S., JUNGLEBUT, A. *Literacy: Profiles of America's Young Adults*. Final Report of the National Assessment for Educational Progress. Princeton, N.J: Educational Testing Service, 1990.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n.3, 2008, p. 487-517.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A post method perspective on English Language Teaching. *World English(es)*. Oxford, vol. 22, n. 4, p.539-550, nov., 2003. Disponível em: <<http://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2003%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Perspective.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. *Language Teacher Education for a Global Society – A Modular Module for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing*. New York: Routledge, 2012.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAJOLO, M. *No jardim das letras o pomo da discórdia*. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios>. Acesso em: 31 out. 2019.

LANKSHEAR, C. *Literacy, Schooling and Revolution*. New York: The Falmer Press, 1987.

_____. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching and Principles in Language Teaching*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2000.

LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real: Theories and practices for learning and teaching*. London: Sage Publication, 2005.

LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity*, v.3, n.3, p. 149-164, 1996.

LEÃO, A. Carneiro. *O ensino das línguas vivas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

LEFFA, V. J. Aspectos político da formação dos professores de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V.J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2 ed. Pelotas (RS): Educat, 2008. p. 353-376.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, 1999 p. 13-24.

LEMKE, J. Travels in Hypermodality (Working Draft). *Visual Communication*, v.1. n. 3, 2002, p. 299-325. Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/hypermodality/index.htm.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia (GO): Editora Alternativa, 2004.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. R. W. Blogs nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

MACHADO, M. N. da M. *Entrevista de pesquisa: a interação pesquisador e entrevistado*. Belo Horizonte (MG): c/Arte, 2002.

MACHADO, R; CAMPOS, T.C; SAUNDERS, M.C. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. In: *HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil*, ano 1, n. 1, jan. 2007. Disponível em:

<<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MACKEY, W. F. *Language Teaching analysys*. London: Longman, 1965.

MAINGUENEAU, D. Hipergênero, gênero e internet. In: *Doze Conceitos em análise do discurso*. Tradução Maria Inês Otranto. São Paulo: Parábola, 2010. p.129-138.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de Professores*. Para uma mudança educativa. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

MARTELOTTA, M.D (Org.). *Manual de Linguística*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) *Formação de professores – Limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, T. H. B. Reflexões sobre a formação de professores de inglês como língua estrangeira. In: MARTINS, T. H. B. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2005.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3.ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2017.

_____. *Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania*. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2017.

_____. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. In: *Signum – Estudos da Linguagem*. Londrina (PR), n.17/1, p.102-129, jun. 2014.

MATTOS, M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte (MG), v. 10, n.1, p. 135-158, 2010.

MATTOS, C. L. G. de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: CLARETO, S. M. Pesquisa Qualitativa: atualidades e perspectivas. Juiz de Fora (MG), *Educação em Foco*, vol. 11, n.1, p. 169-187, mai/ago., 2006.

McCARTHY, M.; CLANCY, B. From language as a system to language as discourse. In: STEVE, M.; WALSH, S. *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. London: Routledge, 2019.

MEILLET, A. *Comment les mots changent de sens*. In: *L'Anée sociologique*, 1905-1906. Paris: Champion, 1965.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores da educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em perspectiva*, v.14, n. 1, p.98-110, 2000.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação Linguística: Repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M. ; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

_____. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: método ou ética. In: JORDÃO, C., M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. G. (Org.). *Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas (SP): Pontes Editores, 2011. p. 279-304.

_____. *Projeto Nacional de Letramentos: formação de professores de línguas*. Fala apresentada em um dos vídeos de formação. São Paulo, 2019. Disponível em: < <http://letramentos.fflch.usp.br/> >. Acesso em: 12 jan. 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. *OCEM - Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília (DF): MEC-SEB, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MARTINEZ, J. Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). In: *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 5, p.05-21, 2019.

MERLO, M. C. R.; FERRAZ, D. M. Letramentos e Formação docente para o ensino de inglês. In: TOMAZI, M. M. et al. *Estudos Linguísticos: Descrição, Texto, Discurso e Ensino*. Vitória (ES): PPGEL, 2016.

MERLO, M. C. R.; FONSECA, C. O. Globalização e educação em língua inglesa: uma análise sobre formação docente. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C.J.(Orgs.) *Educação Linguística em línguas estrangeiras*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2018.

MERRIAM, S. B. *Case research study in education*. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MIGNOLO, W. D. I am where I think: Epistemology and the colonial difference. *Journal of Latin American Studies*, v.8, p. 235-245, 2000.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p.99-121.

MILLS, K. A. A Review of the “Digital Turn” in the New Literacy Studies. *Review of educational research*, v.80, n.2, p 246-271. New York: SAGE, 2010.

MIZAN, S. A linguagem visual e suas contribuições nas perspectivas críticas da Educação Linguística. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Org.). *Perspectiva críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e*

práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 225-240.

_____. *CNN news of September 11th: a representation of reality or the reality of Representation*. 2004. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Letramento Visual na Mídia. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3. ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2017.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino / Aprendizagem de Línguas*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1996.

MONTE MÓR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: MAGNO E SILVE, W.; SILVE, W. R.; CAMPOS, D. M. (Orgs.) *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas (SP): Ed. Pontes, 2019. p 187-206.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

_____. 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 (MG): FALE/UFMG, 2009. p.177-189.

_____. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S.(orgs.) *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte (MG): UFM, 2012, p. 171-190.

_____. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI; MONTE MÓR, W. (Orgs.) *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. Campinas (SP): Ed. Pontes, 2017. p 267-286.

_____. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Rev. Electronica Matices em Lenguas Extranjeras*, n. 2, 2008.

_____. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: MAGNO E SILVE, W.; SILVE, W. R.; CAMPOS, D. M. (Orgs.) *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas (SP): Ed. Pontes, 2019. p. 187-206.

_____. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE

MÓR; W. (Org.). *Perspectiva críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 265-278.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between conformity and critique. Developing “Activism” and Active Citizenship. Dangerous pedagogies? In: *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas (RS), v.14, n.2, 2014, p.16-35.

MORAES, M. C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 21-62.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reformar, reformar o pensamento*. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios. In: ALMEIDA, M.C.; CARVALHO, E.A. (Org.). *Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MULIK, K. B.; EDMUNDO, G. S. Agência docente e criticidade na formação inicial de professores de línguas. In: EDUCERE – XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Formação de professores: contextos, sentidos e práticas*. Curitiba (PR), 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23685_13596.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

NGUYEN. Thanh T. On-line or Not On-line: Into the 21st Century Education. *International Journal of Instructional Technology and Distance*, artigo 4, novembro de 2010. Disponível em: <http://www.itdl.org/Journal/Nov_10/article04.htm>. Acesso em: 21 mar. 2021.

NORTON, B. Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007. Disponível em: <<http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

NORTON, B.; TOOKEY, K. Critical pedagogies and language learning: an introduction. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 1-17.

PAIVA, V. L. M. O. *A identidade do professor de inglês*. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia (MG): APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17, 1997.

_____. *The Cultural politics of English as na international language*. Londres: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics. *Australian review of Applied Linguistics*, v.33, n.2. Monash University Press, p. 16.1-16.16, 2010.

_____. *Critical Applied Linguistics*. A critical introduction. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Global English. In: *Journal of Sociolinguistics*, v. 7, p.13-533, 2003.

_____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, A. L. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Org.). *Perspectiva críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 49-59.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Org.). *Perspectiva críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 187-200.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Saberes pedagógicos a atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PULLEN, D. L.; COLE. D. R. *Multiliteracies and Technology Enhanced Education: Social Practice and the Global Classroom*. New York: Information Science Reference, 2010. p. xvi-xxv.

RAJAGOPALAN, K. The philosophy of Applied Linguistics. In: DAVIES, A., ELDER, C. (Orgs.) *A handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 397-420.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 55-65.

RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.

ROCHA, C. H. Memórias e histórias de uma professora de inglês: por entre reflexões e vivências do letramento crítico. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Org.). *Perspectiva críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p.83-94.

ROJO, R. (Org.). *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-31.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 29. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

Sabirón, F. Estructura de un proyecto de investigación. In *Etnografía de la Educación (I)*. Revista Europea de Etnografía da Educação. 1, 2001, pp. 27 – 42.

SANTOS, A. Complexidade e Transdisciplinariedade: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, 2008, p. 71-186.

SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. *Complexidade e Transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*. Porto Alegre (RS): Sulina, 2009.

SABOTA, B. Do meu encontro com a Educação Linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

SCHMITT, N.; CELCE-MURCIA, M. An overview of Applied Linguistics. In: SCHMITT, N. *An introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold, 2002.

SILVA et al. Formação e profissionalização dos professores: a constituição do ser docente. In: BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. A. (Orgs.) *Formação de professores e práticas educativas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

SILVA, S. P. *Letramento visual: a competência leitora em foco*. Sorocaba (SP): Recanto das Letras, 2013. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/linguistica/4445253>> Acesso em: 12 mar. 2020.

SILVESTRE, V. P. V. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Org.). *Perspectiva críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 253-263.

SILVINO, F. F. Letramento Visual. In: *Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS*, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S. (Orgs.)

Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas (SP): Pontes Editores, 2011. p. 87-116.

SIQUEIRA, S. Por uma Educação Linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Org.). *Perspectiva críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês.* São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 201-212.

SNYDER, I. A new communication order: researching literacy practices in the network Society. In: *Language education*, vol. 15, n.2/3, p. 117-131, 2001.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros.* 3 ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2019.

SOBY, M. Digital Competence – From Education Policy to Pedagogy: The Norwegian Context. In: LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. (Orgs.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices.* New York: Peter Lang, 2008.

SOUSA SANTOS, B. *A globalização e as ciências sociais.* São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SOUSA SANTOS, B. Introdução. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 15-30.

_____. *Globalizations. Theory, culture & Society*, v. 23, n. 2-3, p.393-399, 2006. Disponível em: <<https://eg.uc.pt/bitstream/10316/10784/1/Globalizations.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. *Um discurso sobre as ciências.* 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEDESCO, J. *Educação e Novas Tecnologias.* São Paulo: Cortez Editora, 2004.

TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TREVISAN, J. S. *Devassos no Paraíso: A homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade.* 4 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

UPHOFF, D. O lugar da criticidade na formação inicial de professores de alemão. In: FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. (Orgs.) *Educação Linguística em línguas estrangeiras.* Campinas (SP): Pontes Editores, 2018. p. 231-247.

VASCONCELOS, F. M. S.; FERREIRA, H. G. A escola e a transdisciplinaridade: um caminho possível na construção da resiliência. In: III CONEDU – *Congresso Nacional de Educação.* Universidade Federal do Pernambuco. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID10738_16082016222549.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

WAGNER, D. A. Ethno-graphies: an introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 42, 1983. p. 5-8.

WOODS, P. *La escuela por dentro*. La etnografía en la investigación educativa. Buenos Aires: Paidós, 1989.

WINDLE, J. A. Uma perspectiva transnacional sobre língua e educação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR; W. (Org.). *Perspectiva crítica de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

WOLCOTT, H. F. Ethnographic research in education. In: JAEGER, R. M. *Complementary methods for research in education*. Area, 1988, p. 187-221.

XAVIER, A.C. *Letramento digital e ensino*, 2002. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva do professor: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZONG, G. Global Perspectives in Teacher Education Research and Practice. In: KIRKWOOD-TUCKER, T. F. (Ed.). *Visions in global education: the globalization of curriculum and pedagogy in teacher education and schools: perspectives from Canada, Russia, and the United States*. New York: Peter Lang, 2009.

ANEXO 1 – EMENTA – CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2019

Quadro 1: Ementa de curso de formação de professor - Primeiro semestre

Créditos Aula:	4	
Créditos Trabalho:	3	
Carga Horária Total:	150 h (Estágio: 90 h)	
Tipo:	Semestral	
Ativação:	15/07/2019	Desativação:
Objetivos		
<p>Objetivos Gerais: .Reconhecer as dimensões da profissionalidade docente articulando-as com as especificidades do ensino da língua inglesa; . Desenvolver a competência profissional, estabelecendo bases teórico-metodológicas e práticas reflexivas que promovam o diálogo entre o conhecimento acadêmico, o conhecimento adquirido nas vivências como aluno e o conhecimento adquirido nas vivências como estagiário; Refletir sobre a forma como concepções e metodologias de ensino de línguas estrangeiras, a trajetória pessoal de formação e o contexto sociocultural influenciam a prática docente. Objetivos Específicos: Compreender historicamente as principais mudanças teórico-metodológicas no ensino de línguas estrangeiras relacionando-as com teorias filosóficas, linguísticas e pedagógicas. Conhecer e problematizar os principais documentos reguladores da Educação Básica voltados para o ensino da língua inglesa, relacionando-os com as vivências possibilitadas pelo estágio; Expandir o conhecimento teórico-metodológico voltado para o ensino da língua inglesa, com ênfase para a reflexão crítica sobre os novos papéis do inglês no mundo global; Analisar criticamente recursos e materiais didáticos disponíveis no mercado para diferentes contextos educacionais.</p>		
Docente(s) Responsável(eis)		
Programa Resumido		
<p>A disciplina X, situada no currículo do curso de Licenciatura em Letras, tem como principal objetivo possibilitar a compreensão das dimensões política, formativa e cultural associadas ao ensino de língua inglesa no currículo da Educação Básica. Para tanto, o curso introduz princípios teórico-metodológicos do campo do ensino de línguas estrangeiras, articulando-os com teorias filosóficas, linguísticas e educacionais com ênfase para a Educação Básica brasileira. Tal estudo de caráter teórico-metodológico é articulado às vivências possibilitadas pelo estágio, o qual se caracteriza, pela observação, participação, análise e reflexão crítica das práticas docentes com as quais o aluno estagiário entra em contato. Ao longo do curso, espera-se que o aluno futuro professor compreenda as especificidades do ensino e aprendizagem de inglês de forma significativa e crítica, fomentando, assim, a formação de professores de línguas conscientes, autônomos e atuantes. O encontro com a complexidade do universo da sala de aula, permeado pelas reflexões teóricas e pela práxis do estágio, visa a fornecer ao futuro professor algumas das estratégias, habilidades e competências necessárias para o exercício profissional da docência conforme demandas contemporâneas [grifos nossos]. A formação de professores de língua inglesa na Universidade deve levar em consideração o fato de que muitos alunos já atuam como professores em cursos livres de idiomas ou em aulas particulares. Nesses contextos, há, em geral, forte aderência à noção de que o método é o grande responsável pelo ensino, sendo o professor, sob essa ótica, mero reprodutor de princípios e procedimentos, não havendo espaço para maior agenciamento em sua práxis. O curso busca articular os saberes experienciais adquiridos pelo licenciando em sua vivência como aluno, estagiário e professor aos saberes pedagógicos específicos do campo de ensino de línguas estrangeiras, fomentando, assim, um percurso de formação fundamentado na práxis reflexiva, crítica e autônoma.</p>		

Programa

1. Ser aluno / ser professor de línguas na contemporaneidade: a construção de identidades docentes 2. **Globalização e os diferentes papéis do inglês (língua estrangeira, língua franca, língua internacional, língua global, língua adicional, World Englishes): implicações identitárias, culturais e metodológicas** [grifos nossos] 3. Concepções de língua e de aprendizagem e ensino 4. Abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras: da Gramática e Tradução à Era Pós-Método 5. O ensino de inglês na Educação Básica: legislação, documentos reguladores, princípios norteadores, e contrapontos com o ensino em outros contextos 6. Análise crítica de materiais didáticos.

Avaliação

Método

leituras dirigidas, aulas expositivas dialogadas, análise dirigida de materiais didáticos, debates, seminários, planos de estágio, relatórios de estágio, narrativas / relatos de experiência durante as aulas e/ou em AVA.

Critério

- frequência mínima conforme regimento da instituição
- cumprimento de leituras obrigatórias
- engajamento nos debates
- cumprimento das atividades de estágio
- trabalhos orais e/ou escritos de natureza diversa: seminários, projetos, relatórios, relatos, resenhas, ensaios.

Norma de Recuperação

Prova escrita e/ou trabalho. Época de realização: conforme calendário oficial da (nome da universidade).

Bibliografia

APPEL, J. *Diary of a Language Teacher*. Oxford: Heinemann, 1995. ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Caleidoscópio*. Vol. 11, n. 2, p. 153-166, mai/ago 2013. BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96. Brasília, DF, 1996. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2007. CANAGARAJAH, A. S.; WURR, A.J. *Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. The Reading Matrix. Volume 11, Number 1, January 2011, p. 1-15.* CARTER, R. & NUNAN, D. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001 CONSELHO DA EUROPA Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>. Acesso: 26 mar 2012. DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. *Ensino de Língua Inglesa. Coleção Ideias em Ação*. São Paulo: Cengage Learning, 2010. DÖRNYEI, Z. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2009. ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994. GOODWIN, A. L. *Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching*. *Teaching Education*, Vol. 21, No. 1, March 2010, 19–32. GRADDOL, D. *English*

next: why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'. London: British Council, 2006. GRAVES, K. (org.) Teachers as Course Developers. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. Guias PNLD. Disponível em , acesso em 29/08/2017. _____. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. Rev. Letras & Letras, v.26, n. 2, p. 427-442, jul-dez. 2010. KUMARAVADIVELU, B. Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006. KUMARAVADIVELU, B. Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analysing, recognizing, doing, and seeing. New York and London: Routledge, 2012. LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000. 2nd edition. LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. In: Contexturas, 4: 13-24, 1998/1999. PERRENOUD, P. Ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas. In: PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Inst. de Inovação Educacional, 1993. PHILLIPSON, R. Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press, 2003. PRABHU, N. S. There is no best method. Why? TESOL Quarterly, vol. 24, n. 2, 1990. RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. Approaches and methods in Language Teaching. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. SIQUEIRA, D. S. Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. (Org.). Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011. SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do 'mundo de plástico' do livro didático de língua estrangeira. In: BARROS, S. M. E ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.) Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. WIDDOWSON, H.G. O ensino de línguas para a comunicação. Campinas: Pontes, 1991.

Fonte: Site da universidade em que os dados foram coletados (2019).

ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Das 14 entrevistas realizadas, foram usadas sete, para a realização da presente pesquisa.

O texto integral das transcrições dessas entrevistas está disponível no link a seguir (p. 145):

<<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/15p5DMfde7h0qhkG7DaOMAP1z8iv3PcQ1>>

ANEXO 3 - ANOTAÇÕES DE AULAS

O texto integral dessas anotações de aulas está disponível no link a seguir (p.283):

<<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/15p5DMfde7h0qhkg7DaOMAP1z8iv3PcQ1>>