

JULIANA ZEGGIO MARTINEZ

**UMA LEITURA SOBRE CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras, Área de Concentração Estudos Lingüísticos, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA  
2007

*A palavra “ensino” não me basta, mas a palavra “educação” comporta um excesso e uma carência. (...) vou deslizar entre os dois termos, tendo em mente um ensino educativo. A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. Kleist tem muita razão “O saber não nos torna melhores nem mais felizes”. Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.*

Edgar Morin

## AGRADECIMENTOS

À colaboração dos professores-participantes da pesquisa, sem a qual o trabalho não poderia ter sido realizado da mesma forma;

À minha família pelo carinho, apoio, paciência e torcida, especialmente aos meus pais Sidnei e Marlene, e à minha tia Mércia pela ajuda com as transcrições;

À professora Clarissa Menezes Jordão pela excelente orientação e pelo profissionalismo, pelo incentivo e pela confiança em meu trabalho e, ainda, por toda a paciência e compreensão quanto ao rumo “desordenado” do decorrer dessa trajetória;

Às “meninas das tardes de terças-feiras” do Grupo de Pesquisa Identidade e Leitura/UFPR pelas risadas, longas conversas e discussões imprescindíveis, especialmente à Regina Halu, à Letícia Martins e à Mariza de Almeida pelo carinho, preocupação e apoio;

Às professoras Lúcia Cherem e Gertrud Frahm pelas sugestões feitas na qualificação deste trabalho;

Às professoras Walkyria Monte Mór e Teresa Cristina Wachowicz pelas contribuições e interessantes questionamentos realizados na banca de defesa deste trabalho;

À amiga Schirley Hartmann pela ajuda e pelo apoio na revisão do texto;

Aos amigos do Centro de Línguas e Interculturalidade/UFPR, do Núcleo de Assessoria Pedagógica/UFPR e do Uninter Idiomas pela compreensão e incentivo;

À Ana Maria Cavalcanti e à Nancy Murati pelo apoio emocional.

## SUMÁRIO

|  |      |
|--|------|
| <b>LISTA DE SIGLAS</b> .....   | vi   |
| <b>RESUMO</b> .....  | vii  |
| <b>ABSTRACT</b> .....  | viii |
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 01   |
| <b>1 PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO E ONTOLÓGICO</b> .....                                   | 13   |
| 1.1 NOÇÕES DE CONHECIMENTO E RELAÇÕES DE PODER.....                                    | 15   |
| 1.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES.....                                       | 25   |
| 1.3 EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E FORMAÇÃO PARA<br>CIDADANIA.....                          | 32   |
| 1.4 O LETRAMENTO CRÍTICO COMO UMA PRÁTICA<br>EDUCACIONAL.....                          | 42   |
| 1.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA<br>INGLESA.....                     | 51   |
| <b>2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS<br/>ESTRANGEIRAS</b> .....      | 56   |
| 2.1 O PROFESSOR TÉCNICO E A EDUCAÇÃO TRADICIONAL.....                                  | 59   |
| 2.2 O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO E A EDUCAÇÃO<br>EMANCIPADORA.....                    | 67   |
| 2.3 O PROFESSOR INTELLECTUAL-AGENCIADOR E A EDUCAÇÃO<br>TRANSFORMADORA.....            | 79   |
| <b>3 UMA CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA DE BASE<br/>ETNOGRÁFICA</b> .....                   | 85   |
| 3.1 OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....  | 85   |
| 3.2 A METODOLOGIA DE PESQUISA NO DESENVOLVIMENTO DE<br>UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA..... | 87   |
| 3.3 A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES-<br>PARTICIPANTES.....             | 90   |
| 3.4 UMA LEITURA INTERPRETATIVA DAS ENTREVISTAS<br>REALIZADAS.....                      | 92   |
| 3.4.1 As vozes dos professores-participantes.....                                      | 95   |

|   |            |
|---|------------|
| 3.4.1.1 A concepção de língua nas falas dos professores-participantes.....  | 96         |
| 3.4.1.2 A concepção de conhecimento nas falas dos professores-participantes | 115        |
| 3.4.2 Minha voz como pesquisadora.....                                      | 124        |
| <b>CONCLUSÃO – POR UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE</b>                         |            |
| <b>PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....</b>                             | <b>131</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>138</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>144</b> |

## LISTA DE SIGLAS

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos  
DCE/LE – Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Estado do Paraná – Línguas Estrangeiras – Versão Preliminar  
DCN/Formação – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica  
DCN/Letras – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras  
Fecilcam – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional  
IPM – Instituto Paulo Montenegro  
LC – Letramento Crítico  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LE – Língua Estrangeira  
LI – Língua Inglesa  
LM – Língua Materna  
MEC – Ministério da Educação do Brasil  
NAP/UFPR – Núcleo de Assessoria Pedagógica da Universidade Federal do Paraná  
OCN/LE – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras  
PC – Pedagogia Crítica  
PCN/LE – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras  
Seed/PR – Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida a partir de pressupostos de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, tem como objetivo principal a construção de espaços de questionamento a respeito de duas questões complexas: concepções de língua e educação profissional de professores de língua inglesa (LI). Para tal discussão, objetivou-se relacionar conceitos teóricos sobre linguagem, conhecimento, educação, letramento crítico, ensino de línguas estrangeiras e educação de professores, embasados especialmente em Humberto Maturana (2001, 2002, 2005), Michael Foucault (2004, 2006), Paulo Freire (2000, 2003, 2005) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006). Seguindo uma perspectiva teórica pós-estruturalista, tais conceitos foram problematizados em relação às implicações que podem gerar na formação inicial de professores de línguas estrangeiras e no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras para cidadania. Para tanto, alunos-professores do Curso de Letras – Licenciatura em LI da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que cursaram a disciplina de prática de ensino em LI no ano de 2006 foram entrevistados e a partir dessas entrevistas foi desenvolvida uma análise interpretativa voltada às concepções de língua e ao conhecimento desses alunos-professores. Espera-se que resultados de uma pesquisa como esta possam oportunizar espaços de discussão que venham a contribuir com a melhoria da qualidade da educação de professores de línguas em geral, amenizando assim as lacunas deixadas durante o processo de formação inicial, a distância existente entre a escola regular e a universidade e a falta de compromisso político geral das comunidades locais e globais com a educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação de professores; pós-estruturalismo; concepções de língua e conhecimento; letramento crítico; educação para cidadania.

## ABSTRACT

This ethnography-based dissertation attempts at promoting reflections and questioning two complex issues: different ways of conceptualizing language and their implications to English as a Foreign Language (EFL) teacher education. It presents some of the ways in which technical literature, especially on EFL teaching and EFL teacher education, has built assumptions about language. These assumptions are then related to their implications to distinct views of knowledge, education and critical literacy, mainly based on Humberto Maturana (2001, 2002, 2005), Michael Foucault (2004, 2006), Paulo Freire (2000, 2003, 2005) and the National Curriculum for the Teaching of Foreign Languages in Secondary Schools in Brazil (2006). Following from an analysis of the views put forward by these educators and document, student-teachers were interviewed and their concepts of language and knowledge were interpreted in the light of the views previously found in the literature. The interviewed students were selected among those who had just finished their EFL teaching practicum at the Federal University of Parana, Brazil, in 2006. The results of this research point at the importance of promoting educational debates to enhance teachers awareness of the complexity of their work, as well as they indicate an urgent need to bridge the gaps faced in teacher education programmes between the so-called *content-knowledge* and *pedagogical knowledge*, as much as to engage EFL teachers in debates that position them and their classroom practices in local and global issues that reflect on their immediate and national contexts.

**KEY-WORDS:** teacher education, post-structuralism, conceptualization of language and knowledge, critical literacy, education for citizenship.



## INTRODUÇÃO

Discutir questões concernentes aos cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras (LEs) vem sendo interesse de vários profissionais, pesquisadores, instituições de ensino superior e políticas públicas no Brasil ao longo das últimas décadas. Como professora de língua inglesa (LI), tenho interesse em acompanhar essas discussões promovidas sobre a formação de professores, assim como os trabalhos desenvolvidos na área de ensino/aprendizagem de LEs.

Profissionais de diferentes instituições de ensino no Brasil têm apresentado publicações a respeito do assunto (CELANI, 2004; BASSO, 2001; JORDÃO, 2001, 2005a; BARCELOS, 2004; FREITAS, 2004; TELLES, 2004; VIEIRA ABRAHÃO, 2004). Em alguns casos, pesquisas (CELANI, 1988; MOITA LOPES, 2003; GIMENEZ, 2004, 2005) têm revelado certa insatisfação em relação à formação inicial, tanto por parte de professores-formadores<sup>1</sup> como por parte de alunos-professores<sup>2</sup> envolvidos nos cursos de licenciatura, chamando-nos a perceber a relevância de pensarmos nessa área de ensino.

Em outros casos, pesquisas (DUTRA & MELLO, 2004; ALVARENGA, 2004; CRISTÓVÃO, 2005) têm apresentado resultados de trabalhos e/ou projetos que vêm buscando alternativas para melhorar a qualidade da formação docente. Há também publicações (CELANI, 2003; DUTRA & MELLO, 2004; BASSO, 2005) descrevendo o cenário da formação continuada de professores em geral, apontando para uma série de questões relevantes para todos os envolvidos na área. Descrever, compreender e discutir o processo de formação de professores de LEs, tanto inicial quanto continuada, tem sido alvo de interesse de inúmeros desses estudos e daqueles que se dedicam à pesquisa em ensino/aprendizagem de LEs.

Paralelamente a esse cenário acadêmico, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (PCN/LE; BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (OCN/LE; BRASIL, 2006), das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do

---

<sup>1</sup> Professores-formadores é o termo que utilizo para fazer referência aos profissionais que lecionam qualquer disciplina no Curso de Letras – Licenciatura; termo utilizado na área de lingüística aplicada.

<sup>2</sup> Alunos-professores é o termo que utilizo para fazer referência aos acadêmicos do Curso de Letras – Licenciatura. O termo é utilizado por Cavalcanti & Moita Lopes (1991) e também na área de lingüística aplicada.

Estado do Paraná – Línguas Estrangeiras – Versão Preliminar (DCE/LE; PARANÁ, 2006), das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCN/Letras; BRASIL, 2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Docentes (DCN/Formação; BRASIL, 2001), publicadas também há pouco tempo, são exemplos de outros espaços que vêm promovendo discussão sobre ensino/aprendizagem de línguas, sobre educação, no seu sentido mais amplo, e conseqüentemente sobre a formação de professores.

Esse interesse pelo desenvolvimento da área de ensino/aprendizagem de LEs, segundo Celani (2003), talvez tenha crescido nas últimas décadas pela situação de abandono na qual grande parte dos profissionais se encontra e também pelas mudanças nas quais a escola vem passando nas últimas décadas. Para a autora, mesmo depois de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ter inserido obrigatoriamente a oferta de uma LE na educação fundamental, a situação de ensino nas escolas não parece ter melhorado. Embora haja um estado de carência geral em todos os tipos de escola, na opinião da autora, a escola pública parece ser a mais prejudicada, onde o ensino das LEs, particularmente da LI, encontra-se à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes fazendo a mesma pergunta: o que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa de se ensinar/aprender outra língua?

Acredito que tanto as publicações acadêmicas como os documentos oficiais têm sido oportunidades para a criação de instâncias de discussão e reflexão para os envolvidos e preocupados com a área de ensino/aprendizagem de LEs e formação de professores de LEs. Profissionais da área têm encontrado em suas pesquisas espaços para que possam refletir conjuntamente sobre dificuldades e realizar trocas de experiências. Penso que essas pesquisas possam funcionar como uma oportunidade para se compartilharem idéias e diferentes conhecimentos e, assim, se tornar possível encontrar alternativas para dificuldades momentâneas, muitas vezes comuns em situações de ensino.

Esses trabalhos apontam para uma série de diferentes questões que envolvem a complexidade que é a formação de professores de línguas, considerando-se tanto a formação inicial como a continuada. Alguns dos assuntos abordados nessas pesquisas são, por exemplo, o desprestígio da carreira docente; as diferentes propostas encontradas para o trabalho realizado na prática de ensino ou a falta de atenção dada a

essa prática nos cursos de licenciatura; a ausência de diálogo entre as universidades e as escolas de ensino regular; as alternativas que têm surgido de trabalho conjunto entre universidade e escola; o currículo dos Cursos de Letras, muitas vezes ainda voltado ao tecnicismo; a ênfase no ensino da LE e não na formação profissional do professor durante o curso de licenciatura; a deficiência no ensino da LE durante a formação inicial por falta de uma evidência maior no ensino dessa língua alvo, entre outros<sup>3</sup>.

Nóvoa (1995), no contexto europeu, e Pereira (2000), no contexto brasileiro, por exemplo, fazem uma análise do processo histórico da carreira docente, discutindo as dificuldades, o desprestígio e a ausência de um projeto coletivo de melhorias. Nóvoa (1999) também analisa os discursos sobre educação que surgem no final do século XX quanto às políticas de controle na profissão docente. Dentro também de uma perspectiva histórica, Silva (1999) debate sobre a construção de nossos currículos e questiona as implicações de identidade que um currículo pode trazer para formação de sujeitos.

Freitas (2004, 2005), Gimenez (2004) e Vieira Abrahão (2004) também falam sobre currículo, mas mais especificamente sobre as falhas aparentes nos currículos dos Cursos de Letras. As pesquisadoras abordam discussões quanto à insuficiência tanto de disciplinas específicas quanto de disciplinas pedagógicas nos cursos de formação, o que acaba gerando a presença de uma série de lacunas durante o processo de formação inicial. Orteni (2005), similarmente, aponta para o fato de as disciplinas presentes nos currículos não darem conta de preparar a formação inicial do professor. Por outro lado, Barcelos (2004) chama a atenção para a pouca carga horária destinada às aulas de LEs na grade curricular de algumas instituições.

Outra discussão freqüente é quanto à prática de ensino, isto é, as aulas de estágio supervisionado lecionadas pelos alunos-professores, que normalmente estão alocadas no último período do curso de graduação. Celani (apud BARCELOS, 2004) chegou a nomear a prática de ensino como uma *farsa cheia de dicas*, por conta de tantas dificuldades desencadeadas durante o processo de estágio obrigatório. A prática de ensino tem sido, em alguns casos, alvo de muita descrença tanto pelos professores-formadores responsáveis pela disciplina como pelos próprios alunos-professores.

---

<sup>3</sup> Os detalhes sobre cada uma das questões levantadas neste parágrafo, com os respectivos autores e datas, estão nos parágrafos que seguem. Vale ressaltar que essas pesquisas estão mencionadas na introdução porque não são de interesse teórico direto para esta dissertação. Assim, minha intenção não é explorar o desenvolvimento de cada uma delas, mas apenas contextualizar a área de pesquisa de formação de professores de LEs no Brasil.

Mesmo assim, autoras como Alvarenga (2004), por exemplo, têm defendido a prática de estágio, explicando que sua função primeira é a de desmistificar a profissão professor, caracterizando assim um importante contato do aluno-professor com a escola.

Quanto a essa questão, vale lembrar que a nova reforma curricular proposta pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) para os Cursos de Formação de Docentes (BRASIL, 2001)<sup>4</sup> passou a exigir um contato maior do aluno-professor com a escola regular de ensino. Desde o início do curso de formação inicial, o aluno-professor e a universidade já devem estar envolvidos de alguma forma com o trabalho que é desenvolvido nas escolas, o que talvez possa vir a contribuir para a desmistificação da proposta apresentada por Alvarenga (2004). Essa reforma curricular do ensino superior trouxe mudanças significativas quanto à estrutura dos cursos de graduação, que, em minha opinião, podem ser positivas, pois aumentam a carga horária de estágio supervisionado nas escolas, oportunizando aos alunos-professores conviverem mais realisticamente com a escola pública de modo a afastá-los do “faz de conta” durante as práticas de ensino.

No entanto, o que ocorre, muitas vezes, é a desconfiança por parte de professores-formadores sobre a verdadeira intenção de tais resoluções governamentais. Para Nóvoa (1995), não podemos nos iludir e crer que “políticas de controle” possam vir a melhorar a qualidade dos cursos de formação. Concordo com o autor que é preciso muito mais do que diretrizes e reformas teóricas, é preciso envolvimento local da universidade, dos professores-formadores e dos alunos-professores, e das escolas de ensino regular, dos professores, dos pedagogos e dos diretores.

Outras discussões sobre diferentes tipos de experiências realizadas com a prática de ensino também têm sido apontadas. Cristóvão (2005), por exemplo, apresenta a experiência da prática de ensino dentro de uma perspectiva de estágio colaborativo, mostrando a importância do diálogo e conseqüentemente do desenvolvimento de projetos entre a escola e a universidade. Basso (2001), Gimenez (2004) e Perin (2005), por outro lado, apresentam reflexões sobre a desarticulação do estágio com o restante das disciplinas do curso de formação e apontam para o fato de essa desassociação

---

<sup>4</sup> As resoluções do Conselho Nacional de Educação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e para os Cursos de Formação de Docentes encontram-se disponíveis em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Último acesso em: 19 ago. 2007.

contribuir muitas vezes para que o aluno-professor não entenda a importância do estágio supervisionado.

Uma das maiores críticas a respeito da prática de ensino refere-se à falta de reflexão sobre como essa prática é realizada. Em alguns casos, o estágio supervisionado acaba restringindo-se a um receituário de atividades para a sala de aula (CELANI, 2003), sendo assim alvo de inúmeras discussões. Para autores como Cavalcanti & Moita Lopes (1991), a reflexão sobre a prática de ensino deveria ser vista como o embrião da atividade de pesquisa do aluno-professor e deveria ocorrer durante todo o tempo de formação desse acadêmico, seja como auxiliar de pesquisa e bolsista de iniciação científica, seja como observador crítico de sua própria prática de aprendiz e de professor de línguas.

No entanto, a falta de tradição de pesquisa em ensino/aprendizagem de línguas na universidade dificulta a execução de uma proposta de trabalho como esta. As salas de aula têm se cristalizado apenas como um lugar onde se realizam atividades tradicionais de ensino, onde a pesquisa acaba sendo uma ação muito distante do trabalho de professores-formadores ou de outros professores de maneira geral (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991; MOITA LOPES, 2003).

Há ainda pesquisadoras que abordam questões sobre a proficiência lingüística nos cursos de formação (BARCELOS, 2004; BASSO, 2005; GIMENEZ, 2005), com discussões muitas vezes em oposição, deixando questionamentos quanto à ênfase no ensino da LE nos cursos de formação inicial. Em alguns casos, acredita-se que a ênfase da formação inicial não deveria estar na língua; em outros, acredita-se que a preocupação maior deveria ser ensinar a língua, para que os alunos-professores saíssem de seus cursos de formação inicial com maior proficiência lingüística.

A existência de determinadas crenças assumidas por alunos-professores, professores-formadores e tantos outros profissionais envolvidos no processo de formação também tem sido uma questão que circunda a discussão sobre formação de professores (MOITA LOPES, 2003; BARCELOS, 2004; BASSO, 2005). A crença, por exemplo, de que não é possível aprender inglês no ensino regular, principalmente na escola pública, tem se fortalecido tanto que parece ser uma verdade imutável (MOITA LOPES, 2003; DUTRA & MELLO, 2004). Há também crenças relacionadas ao entendimento do que seria um bom professor de LE, sobre as maneiras de se ensinar

LE, sobre a responsabilidade do professor atuante nas escolas e ainda sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE. Essas crenças são alguns exemplos das perspectivas que se fazem presentes durante a formação inicial e que podem influenciar o processo de formação do professor (BARCELOS, 2004).

Para Celani (2003), a formação de professores e o ensino de LEs nas escolas configuram um quadro crítico por várias razões, entre elas, tanto a qualidade deficiente da formação docente como uma compreensão equivocada de como deva ser a formação do profissional de ensino de LE. Até muito recentemente, segundo a autora, ainda havia uma expectativa de que aprender a ser professor de LI significava apenas aprender a usar técnicas. Compartilho com a autora a opinião de que tal concepção da profissão professor de línguas só alcançará mudanças significativas quando escola e universidade trabalharem juntas, em um processo de construção da profissão docente.

Segundo Cavalcanti & Moita Lopes (1991), parte das expectativas sobre o que deve ser a formação inicial de professores foi construída pelos próprios cursos de formação, que idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência lingüística do aluno-professor, esperando que essa ênfase de alguma forma seja revertida na melhoria do ensino, deixando, na maioria das vezes, apenas um ano, do total de quatro normalmente, à prática de ensino. Celani (2003) também argumenta que as causas de tais problemáticas devem ser buscadas em níveis mais profundos de formação inicial de professores, isto é, na universidade. Até mesmo porque é a universidade que ao longo dos anos tem se colocado como a responsável pela formação inicial de professores (PEREIRA, 2000) e, assim, deveria perceber o que se faz na universidade tem implicações diretas na escola regular, e vice-versa (JORDÃO, 2005a).

Além do mais, para Celani (2003), pouco tem sido feito para a criação de um ambiente de reflexão que ajude o aluno-professor a perceber a natureza social do trabalho em sala de aula de LE e da função social desse trabalho. Mesmo com as novas possibilidades abertas com o desenvolvimento da pesquisa-ação e do ensino reflexivo na década de 1980, de acordo com a autora, ainda não foram percebidas inovações que atinjam de forma significativa os cursos de formação inicial e continuada de professores de LEs. Durante a experiência de formação inicial, são poucos os alunos-professores envolvidos em processos de pesquisa em suas próprias salas de aula (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991).

Citando Jordão (2001), o que realmente acontece dentro das salas de aula tem sido deixado de lado por vários pesquisadores. Para a autora, todos os profissionais envolvidos com pesquisas em ensino/aprendizagem de línguas também precisariam compreender que, mais do que ensinar/aprender conteúdos dentro da sala de aula, o que realmente ocorre nesses espaços são construções de subjetividades, formação de indivíduos e identidades, manutenção ou transformação da sociedade, das relações de poder e das construções interpretativas de significados de mundo.

Esse é o cenário que tenho percebido em relação à formação de professores de LEs nos últimos anos. Há diferentes tipos de inquietação envolvendo essa área de ensino e pesquisa, talvez por várias razões. Além daquelas explicitadas até este ponto, quero crer que todos esses pesquisadores e governantes têm, entre várias, talvez uma intenção comum: garantir uma melhor formação de professores para assim melhorar a qualidade da educação das escolas brasileiras, e conseqüentemente melhorar a qualidade de vida do povo brasileiro. Parece muito claro para mim que, quando discutimos questões relevantes à educação e ao ensino, estamos (re)discutindo a função da escola e novamente (re)pensando a responsabilidade social em contribuir com a formação de cidadãos.

Em minha opinião, parece haver certa desconexão entre a vida dos futuros professores e o Curso de Letras. Os alunos-professores sentem dificuldades em realizar os estágios da prática de ensino; são poucos os exemplos nos quais as instituições de ensino superior e as escolas onde são realizados os estágios conseguem estabelecer relações dialógicas significativas; por fim, os alunos-professores não se sentem encorajados para assumir a profissão de professores de LEs. Segundo Nóvoa (1995), a criação de um projeto que envolva a vida do professor, a universidade e as escolas talvez possa ser uma alternativa para o início de um trabalho diferente e mais significativo.

Além disso, ainda convivemos com a concepção que podemos perceber por trás do termo *conclusão da graduação*, que parece implicar o término do processo de formação do professor. Freire (2000) já apontava para a importância de o professor entender seu processo de formação como sendo *permanente*. O professor, como qualquer outro profissional, deveria ter uma formação continuada que propiciasse sua autonomia e fosse oportunizada de diferentes maneiras, como cursos de extensão,

especialização, pós-graduação (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991), além de muitas outras maneiras que ainda não percebemos como sendo possíveis. Nas palavras de Celani (2003: 22), a educação continuada de professores é um exercício fundamental para entender o que significa processo de formação e também para desmistificar essa concepção de conclusão de curso:

A educação contínua não pode ser vista em termos apenas de produtos – resultados de cursos, por exemplo –, mas sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um produto acabado – por exemplo, dominar uma certa técnica –, em um momento ou período determinados.

Como podemos depreender dos comentários até aqui, as discussões que circundam a área de formação de professores de LEs têm se mostrado cada vez mais complexas, pois nos fazem perceber que as lacunas e as dificuldades existentes não são fatores isolados e sim um conjunto de questões interligadas. Sinto-me parte desse grupo de profissionais envolvidos e interessados nos cursos de formação inicial e continuada, e de busca incessante pela melhoria da qualidade do ensino de LEs e da formação de cidadãos, pois, além de professora formada em um Curso de Letras, também vivenciei as dificuldades da formação inicial quando lecionei LI como professora colaboradora (substituta) durante dois anos no Curso de Letras em uma faculdade estadual no Estado do Paraná. Posso afirmar que várias das questões apontadas por pesquisas da área se fizeram presentes enquanto fui aluna-professora e diuturnamente em minha docência como professora-formadora.

Como professora-formadora dessa instituição, além de trabalhar como professora de LI, também estava envolvida em projetos da prática de ensino. Como orientadora de alguns alunos, estive em contato direto com as escolas públicas e com os alunos-professores que atuavam no estágio supervisionado. Percebia muito freqüentemente essa vontade de que o trabalho fosse mais produtivo nas aulas de LI da escola regular, tanto por parte dos professores das escolas como por parte dos alunos-professores, para que assim pudéssemos perceber que os alunos estavam “aprendendo” a língua e que as aulas estavam realmente “funcionando”.



Atualmente, também estou envolvida em projetos de formação continuada de professores de LI da rede pública de ensino do Estado do Paraná. Tais projetos são promovidos pelo Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e não posso negar que questionamentos e discussões a respeito da formação de professores também fazem parte desse cenário de trabalho. A equipe de professores-formadores do NAP/UFPR tem percebido como os professores de LI se sentem muitas vezes descontentes com o trabalho que realizam nas escolas, ou se sentem sem rumo, sem saber o que fazer e como fazer para motivar os alunos a se envolverem em suas aulas de LI.

Essa complexidade que envolve os cursos de formação de professores e o ensino nas escolas, de maneira geral, é também decorrente do panorama social atual. Segundo Celani (2004), esse novo panorama está exigindo uma nova maneira de encararmos os fatos que estão ocorrendo em nossas vidas. Estamos, cada vez mais, nos dando conta dos tempos de incerteza e instabilidade nos quais vivemos, talvez nunca percebidos de forma tão intensa, mas que nos fazem refletir sobre a insegurança de viver e perceber que existem diferentes maneiras de ver, sentir, pensar e fazer as coisas. Obviamente que a educação, o ensino de LE e a formação de professores também devem estar passando por mudanças semelhantes.

A concepção que tínhamos de estabilidade, harmonia, previsibilidade, disciplina e consenso tem sido fortemente questionada, deixando para nós a possibilidade de aceitar que seja impossível conhecer a certeza de uma direção futura, pois essa certeza não está ao nosso alcance (STACEY apud CELANI, 2004; JORDÃO, 2007). Mas isso não precisa necessariamente significar algo ruim, ou que tudo está perdido por não termos em nossas mãos a certeza do amanhã. A incerteza e a instabilidade podem exercer forças positivas, dependendo da nossa vontade de compreender o risco como sendo algo positivo (CELANI, 2004).

Para isso, explica Celani (2004), novos modelos mentais são necessários com urgência, pois tentar explicar algo desordenado usando modelos mentais centrados na ordem significa não prestar atenção na vida, que é desordenada e cheia de imprevistos. Como diria Morin (2005a), para simplesmente repensar uma reforma já é preciso reformar o pensamento; desse modo, criar novos modelos mentais poderá levar a mudanças sociais significativas.

Percebo, porém, que a mudança social e a mudança dos sujeitos ainda não têm sido aspectos considerados pela educação de forma significativa, levando em consideração as implicações que esse novo modelo de sociedade desencadeia nas relações humanas. Apesar de existirem inúmeros estudos, trabalhos de pesquisa e projetos, como os citados no início desta introdução, nenhum deles considerou questões a respeito da relação entre a formação de professores e as diferentes concepções de língua e conhecimento, interesse que surgiu com os estudos pós-estruturalistas. Refletindo sobre conceitos situados pelo pós-estruturalismo, acreditei na importância de se discorrer sobre diferentes maneiras de entender *linguagem, conhecimento e educação*.

Dessa forma, trago para este trabalho de pesquisa, com arcabouço teórico baseado em conceitos pós-estruturalistas, espaço para problematizar concepções de língua e, conseqüentemente, concepções de conhecimento/verdade e conceitos de educação para cidadania, por serem questões diretamente relacionadas à linguagem. Acredito que esses conceitos têm implicações diretas com o trabalho que estamos realizando em nossas universidades e escolas de ensino regular, razão pela qual devem ser analisados e questionados para nos ajudar a mudar nossa maneira de perceber o espaço da escola, do ensino/aprendizagem de LEs e, por conseqüência, dos cursos de formação inicial de professores.

Desejo assim oportunizar com esta dissertação uma reflexão sobre as implicações que tais concepções assumem na formação de nossa identidade como professores de LEs. O que pretendo com esta pesquisa é discutir questões relevantes à formação inicial de professores de LI, mais especificamente sobre a formação profissional, para que sujeitos locais possam refletir sobre as mudanças que são capazes de realizar se estiverem dispostos a remar por novos caminhos, uma vez que nossas escolas, principalmente as públicas, precisam de urgência.

Portanto, com base em pressupostos de uma análise qualitativa, de cunho etnográfico, busco um melhor entendimento a respeito das seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a concepção de língua que os alunos-professores de LI da UFPR acreditam e demonstram ter quando chegam ao final de sua formação inicial?

2. Quais são as implicações advindas das diferentes concepções de língua para a prática docente do ensino de LI?
3. Que papel desempenha a estrutura do Curso de Letras – Licenciatura em LI da UFPR na formação inicial de alunos-professores (disciplinas “de conteúdo” e “de formação profissional”)?
4. Como tal estrutura informa a concepção de língua desses futuros professores?

A fim de responder a essas perguntas, estruturei a dissertação em quatro capítulos. O primeiro deles apresenta reflexões teóricas pós-estruturalistas a respeito das diferentes concepções de língua e da sua relação com as diferentes formas de entendimento de conhecimento. Além disso, discuto os pressupostos teóricos que embasam meu entendimento acerca de educação para cidadania, os conceitos que definem o letramento crítico (LC) como uma prática educacional e ainda algumas questões significativas a respeito do ensino/aprendizagem da LI. Já no segundo capítulo, discorro sobre a formação de professores propriamente dita, dividindo o capítulo em três diferentes maneiras de perceber o professor de LI: o professor técnico, o crítico-reflexivo e o intelectual-agenciador. Cada um desses modelos está embasado em uma concepção de educação, isto é, a educação tradicional, a educação emancipadora e a educação transformadora.

O terceiro capítulo corresponde à construção interpretativa de base etnográfica realizada a partir de entrevistas realizadas com alunos-professores. Na primeira parte deste capítulo explico a escolha metodológica e o processo de construção da pesquisa, indicando o problema de pesquisa que trago para esta dissertação e as razões pelas quais formulei cada uma das perguntas de pesquisa citadas anteriormente. Esclareço também a escolha pela metodologia de pesquisa que adotei para o desenvolvimento deste trabalho e quais os procedimentos de pesquisa usados. Na segunda parte desse capítulo, realizo a análise das entrevistas, fazendo o entrecruzamento da teoria com as vozes dos professores-participantes e a minha voz como pesquisadora.

No último capítulo, enfim, apresento as considerações finais em relação à educação profissional de professores, tentando assim relacionar o trabalho de pesquisa com as perguntas de pesquisa. Espero poder mostrar como percebo a formação profissional como um fator que se diferencia de um modelo de professor para outro,

para que assim, tenhamos pelo menos a chance de perceber um novo paradigma referente ao nosso entendimento sobre *educação profissional de professores de línguas*.

Por tudo o que foi mencionado anteriormente, entendo que esta pesquisa justifica-se tanto socialmente como cientificamente, pois pode trazer outra perspectiva para que eu e meus leitores possamos (re)discutir e refletir sobre questões que dizem respeito à formação profissional de professores de LEs. Não tenho nenhuma pretensão de exaurir toda a discussão que os cursos de formação inicial de professores de LEs mereceriam e muito menos de achar a “solução” para todos os problemas citados. O que busco é possibilitar aos leitores que façam comparações com a realidade da formação de professores em sua instituição e estabeleçam as diferenças e as semelhanças entre minha voz neste trabalho e as situações por eles vivenciadas.

## CAPÍTULO I

### PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO E ONTOLÓGICO

*Os desafios teóricos e políticos colocados pelo pensamento pós-moderno e pós-estruturalista precisam ser encarados com mais vagar e seriedade, tanto por sua aparição persistente na cena educacional e seu crescente predomínio, quanto pela importância substantiva de alguns de seus argumentos (SILVA, 1996: 137).*

Encontrei nos estudos pós-estruturalistas a base teórica para este trabalho de pesquisa, uma vez que esse paradigma epistemológico e ontológico se interessa pelas implicações que circundam a *linguagem/discurso*<sup>5</sup>, buscando analisar assim as relações entre *poder/saber*, *conhecimento/verdade*, *linguagem/significação* e *identidade/subjetividade*. Apesar de os conceitos pós-estruturalistas ainda serem considerados, de certa forma, recentes nas discussões educacionais, desde a década de 1960, sociólogos, críticos, pesquisadores, professores têm mostrado interesse por essa área de estudo. Lyotard (1993), Derrida (in POWELL, 1997), Maturana (2001, 2002, 2005) e Foucault (2004, 2006) são alguns exemplos de autores que embasam as teorias pós-estruturalistas. Todos eles, com suas particularidades, desconstroem “pré-conceitos” e abordam diferentes questionamentos relevantes a respeito do *discurso*.

Lyotard (1993), por exemplo, apresenta uma discussão significativa considerando as mudanças sociais atualmente nas sociedades. Sua intenção é estudar a posição do *saber* nas sociedades chamadas de mais desenvolvidas. Segundo o autor, o termo pós-moderno é usado no continente americano por sociólogos e críticos, e refere-se ao “(...) estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (LYOTARD, 1993: xv).

---

<sup>5</sup> Os termos *língua* e *linguagem* são utilizados nesta pesquisa para informar sentidos diferentes. O entendimento de *língua* está relacionado ao conjunto das palavras e das expressões faladas ou escritas, normalmente utilizadas por um povo, uma nação, uma comunidade, estando assim mais relacionada à estrutura, ao código lingüístico. *Linguagem*, por outro lado, remete ao conceito de discurso de Michael Foucault e se refere às formas de expressão e comunicação entre pessoas, podendo ser construída de diversas maneiras, havendo por isso, por exemplo, a *linguagem corporal*, a *pictórica*, a *gestual*, etc. Esse entendimento de *linguagem* aproxima-se das discussões de Humberto Maturana, que se refere aos espaços de construção de sentidos com o termo *linguagem*, e Michael Foucault, que se utiliza do termo *discurso* dentro de uma concepção semelhante à de Maturana quando este último se refere à *linguagem*. Ambos os autores são decisivos para o embasamento teórico desta dissertação (Ver Capítulo I, itens 1.1 e 1.2).

De fato, o cenário das concepções teóricas pós-estruturalistas, pós-modernistas, ou ainda pós-modernas nunca foi simples de ser definido, até porque são várias as áreas do conhecimento que se utilizam de seus conceitos, e, muitas vezes, de forma não tão semelhante, dificultando uma distinção mais clara entre *pós-estruturalismo*, *pós-modernismo* e *pós-modernidade*. Apesar disso, partilho com Silva (1996: 138) o entendimento de que, quaisquer que sejam as características que definam uma ou outra tendência, algo parece muito claro, todas podem ser definidas em relação àquilo que questionam, isto é, ao estruturalismo, ao modernismo e à modernidade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhi adotar a tendência *pós-estruturalista*, já que o foco de estudo e o contexto da pesquisa fazem parte do cenário acadêmico. Percebo essa tendência mais próxima da academia, pois questiona conceitos abordados pelo estruturalismo, que se constituiu como base teórica de vários contextos de pesquisa na academia. Além disso, concordo com Silva (1996: 138) que o pós-estruturalismo tem sua “ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade e pela negação de uma concepção representacional da realidade”. Sendo meu interesse central pensar nas implicações acarretadas pelas diferentes concepções de *língua e conhecimento/realidade*, o pós-estruturalismo parece mais adequado para o contexto.

Dessa forma, este primeiro capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira delas, apresento alguns questionamentos referentes às noções de conhecimento e relações de poder e, já no segundo item, a reflexão sobre as diferentes concepções de língua e suas implicações na educação e na formação de professores. A função dessa reflexão inicial é sustentar o paradigma que proponho neste trabalho de pesquisa, e que creio como sendo fundamental no cenário de formação inicial e profissional de professores de LEs.

Na terceira parte, apresento uma discussão sobre educação transformadora e educação para a cidadania, no seu sentido mais amplo. Como estou falando sobre formação profissional de professores, estou interessada na reflexão que acredito que a educação regular merece. Não há, em minha opinião, como separar o pensar a formação docente dos objetivos educacionais do ensino regular. Na última parte, apresento a prática educacional do letramento crítico (LC) como uma possibilidade coerente de relacionar concepção de língua pós-estruturalista com educação para cidadania.

## 1.1 NOÇÕES DE CONHECIMENTO E RELAÇÕES DE PODER

Desde os últimos anos do século XIX, com o início da era pós-industrial, modificações significativas das ciências e na universidade vêm ocorrendo, apontando assim para o que se tem denominado *crise da ciência*, e, portanto, *crise da verdade*. Lyotard (1993) explica que, como consequência do impacto provocado pelas transformações tecnológicas do saber, a ciência e a universidade vêm se constituindo em espaços de mudança.

No entendimento do autor, para a tendência estruturalista, a ciência sempre foi vista como algo auto-referente, que tinha sua existência e se renovava com base em si mesma e, dessa forma, era vista como atividade nobre e desinteressada, sendo sua função a de romper com o mundo do senso comum e das crenças tradicionais. Já o século XX, com o pós-estruturalismo, foi considerado o palco de diferentes descobertas. A fonte de todas as fontes chama-se *informação*, e a ciência, assim como qualquer modalidade de conhecimento, passa a ser considerada como nada mais do que um dos possíveis modos de organizar, estocar e distribuir informações. Como consequência, as noções de ordem e de legitimação têm sido rediscutidas (LYOTARD, 1993).

Similarmente, outra mudança também recente é em relação aos conceitos de *identidade* e *sujeito*. Além da crise da ciência, uma *crise de identidade* também se constitui no cenário atual. Nas palavras de Hall (2000: 09),

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma 'crise de identidade' para o indivíduo.

Hall (2000: 10), em suas análises, aponta e questiona os processos de mudança pelos quais ele percebe uma transformação fundamental e abrangente do sujeito. Dessa forma, ele considera três concepções de identidade e discute suas posições de sujeitos. O sujeito do iluminismo, por exemplo, é aquele caracterizado como sendo um indivíduo centrado, unificado e dotado de razão. Já o segundo modelo, o sujeito sociológico, é

aquele não auto-suficiente, mas formado pelas relações que estabelece com as outras pessoas. O sujeito pós-moderno é aquele que não tem uma identidade fixa, pois sua identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2000: 13).

A crise na ciência e a crise de identidade abrem caminho para que, neste cenário pós-estruturalista, os estudos e as pesquisas sobre a linguagem se expandam, fazendo-nos perceber que o que está em questão não é mais a *verdade* e a *razão*, mas a construção e as implicações de nossos *discursos*<sup>6</sup>. Desse modo, opondo-se ao mundo moderno, que acredita na ordem e na coerência, o pós-estruturalismo anuncia que verdades absolutas podem não existir e que tudo pode e deve ser questionado, principalmente porque entende que qualquer pensamento e ação humana estão sempre imersos em ideologia. Qualquer modelo de sociedade pode ser questionado, uma vez que é relativo à visão de mundo dos indivíduos que o idealizam (JORDÃO, 2001).

Portanto, para o pós-estruturalismo, verdades não são mais entendidas como eternas e universais, assim como o sujeito, que também passa a ser visto como inacabado, em constante transformação, cheio de mudanças e conflitos, e não mais centrado ou emancipado. A linguagem deixa de ser vista como algo que media o indivíduo e a vida, e passa a ser percebida como algo que constitui o mundo dos sujeitos, pois é na linguagem que nós humanos sentimos e compreendemos a realidade. E o conhecimento nada mais é do que um reflexo das relações de poder em que os indivíduos que se encontram mais próximos de determinado conhecimento legitimado socialmente são aqueles que mais exercem determinado poder na condição de sujeitos (JORDÃO, 2005b).

Esses conceitos nos ajudam, de fato, a compreender de forma mais significativa o que possa vir a significar *paradigma pós-estruturalista*. Maturana (2001, 2002, 2005), por exemplo, mesmo não se denominando pós-estruturalista, apresenta em seus estudos essencial relevância para os questionamentos dessa tendência teórica. Assim como os estudos pós-estruturalistas, que se propõem a questionar o processo de legitimação de *metanarrativas*, Maturana (2001, 2002) quer entender como se validam nossos

---

<sup>6</sup> Para esclarecimentos sobre os termos *língua* e *linguagem/discurso*, ver nota nº 5 (p. 13).



conhecimentos, principalmente em uma sociedade na qual a ciência tem sido praticamente a única maneira de legitimar os conhecimentos.

Com seus estudos sobre o ato do explicar e do observar, Maturana (2001: 30), de certa forma, desmistifica a perspectiva de consagração da ciência e nos faz refletir sobre o fato de que “a ciência não tem a ver com a predição, com o futuro, com fazer as coisas, mas sim com o explicar [e que] os cientistas são pessoas que têm prazer em explicar”. Nessa linha de pensamento, o autor se aproxima dos teóricos pós-estruturalistas, que colocam a ciência como *narrativa discursiva*, pois entendem que ela está diretamente relacionada com os sujeitos que a constroem, sendo assim entendida como uma grande narrativa, como Lyotard (1993) a determinou.

Entender o processo de legitimação do conhecimento é proeminente para a discussão a respeito da realidade. Para Maturana (2001: 29 e 30), *a realidade é sempre construída* a partir do olhar de quem a observa. O autor explica que normalmente se pensa que o *ato de explicar* alguma coisa refere-se a algo que é independente da pessoa, mas que, se pararmos para observar o que realmente acontece, acabamos descobrindo que o explicar e a explicação são atos que têm a ver com aquele que aceita ou não a explicação. O autor nos convida a perceber que há tantas maneiras diferentes de se explicar alguma coisa quantos forem os modos de se escutar e aceitar as reformulações de uma explicação.

O ato do explicar é, de fato, uma reformulação da nossa própria experiência, daquilo que explicamos para qualquer outro observador. Nas palavras do próprio Maturana (2001: 29),

As explicações são reformulações da experiência, mas nem toda reformulação da experiência é uma explicação. Uma explicação é uma reformulação da experiência aceita por um observador. Todos vocês sabem que se alguém pretende explicar um fenômeno, propõe uma reformulação e eu não a aceito, ela não é uma explicação. Se propõe uma reformulação e eu a aceito, essa reformulação é uma explicação. As explicações são reformulações da experiência aceitas por um observador.

Pensar sobre esse paradigma exposto por Maturana (2001: 27) é significativo quando percebemos que qualquer um de nós é de fato um observador, pois somos seres humanos na linguagem. Como o autor define, somos observadores na experiência, no *sucedo do viver na linguagem*. As explicações que damos e as que recebemos sempre

se dão na linguagem. Todo e qualquer discurso que se propõe a explicar algo acontece na linguagem e, dessa forma, nós, seres humanos, *existimos na linguagem*. O foco central dos estudos de Maturana (2001: 27) somos *nós*, os seres humanos, os observadores. Para o autor, entender esse fenômeno do explicar e conseqüentemente do construir a realidade é uma questão fundamental para buscar explicações para as perguntas: quem é o observador? O que é o explicar?

Obviamente que essa questão não é tão simples quanto talvez possa parecer. Estamos tão acostumados com o pensar racional, correto, fixo e absoluto que pensar sobre esses questionamentos pode ser um exercício desafiador. Lyotard (1993), por exemplo, acredita que pensar sobre a legitimação do conhecimento é essencial. Segundo o autor, todo e qualquer conhecimento é sempre submetido a determinadas regras, isto é, a um determinado conjunto de condições para ser reconhecido como científico. O que acontece, no entanto, é que em grande parte das vezes o processo de legitimação não é questionado, é dado como se fosse natural. Questionar o processo de legitimação talvez seja a maneira de evidenciarmos que o *saber* e o *poder* são duas faces de uma mesma questão. Como Lyotard (1993: 13 e 14) mesmo pergunta: “quem decide o que é saber? Quem sabe o que convém decidir?”.

Pensar nos dispositivos de legitimação torna-se vital para entendermos os pressupostos de que *verdade* e *poder* não são separados. Para esse entendimento, Foucault (2004, 2006), em minha opinião, é o pensador fundamental, uma vez que seu interesse central sempre foi estudar o poder e como o processo de legitimação do poder ocorreu historicamente.

Segundo Fontana (in FOUCAULT, 2004: 05), Foucault pode ser considerado o primeiro intelectual a relacionar a questão do discurso com a questão do poder. Segundo explicações do próprio Foucault (2004: 06), foi após 1968 que ele viu a possibilidade de analisar as redes de poder, pois até então a questão do poder era vista somente como algo existente externamente ao sujeito. O autor explica que, enquanto, para a direita intelectual, o poder era apenas percebido em termos de constituição, de soberania e de ordem jurídica, para a esquerda marxista, o poder era apenas discutido como aparelho de Estado. Nesse cenário, Foucault (2004: 06) se propôs a preocupar-se com o que ninguém até então havia questionado, isto é, com a forma como o poder se exerce concretamente e em seus detalhes.

Por essas razões, Foucault (2006: 226) se esforça para nos fazer perceber que, quando ele discorre a respeito do *poder*, não está fazendo referência apenas ao poder econômico ou político de uma sociedade; pelo contrário, ele está de fato interessado em entender que poder é esse que permanece entre nós, em nossas relações humanas, mesmo quando ou se, através dos acontecimentos políticos da história e da resolução de problemas de ordem econômica, as estruturas de poder ainda permanecem ativas socialmente. Como ele mesmo esclarece,

(...) o poder: imediatamente, o que vem à mente das pessoas é o exército, a polícia, a justiça. Para falar de sexualidade: outrora condenavam os adúlteros, condenavam os incestos; hoje, condenam os homossexuais, os violentadores. Ora, quando se tem essa concepção do poder, penso que o localizamos somente nos aparelhos de Estado, enquanto as relações de poder existem – mas isso, sabe-se apesar de tudo, porém nem sempre se tira as conseqüências – passam por muitas outras coisas. As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e a criança, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, *microlutas*, de algum modo (FOUCAULT, 2006: 231).

O poder não está somente em torno daqueles que ocupam posições de poder, como políticos, juízes, policiais; está em torno de todas as relações humanas, das mais variadas formas, nas mais diferentes maneiras de nós, seres humanos, nos relacionarmos na linguagem. O poder de Estado, por exemplo, só funciona porque os indivíduos que ocupam posições de poder no Estado já estão vestidos por relações de poder que foram preestabelecidas em suas realidades. De fato, aquele poder de Estado que impõe coisas só funciona porque em torno de cada indivíduo já existe um *feixe de relações de poder* que o liga a sua família, amigos, escola, trabalho (FOUCAULT, 2006: 231).

Considerando essas redes de relações de poder, Foucault (2006: 233) se preocupa justamente com esses *micropoderes*, com os mais diferentes feixes de poder estabelecidos na vida cotidiana das pessoas, nas relações entre as pessoas, entre os sexos, nas famílias, nas escolas, entre os professores e os alunos, entre os doentes mentais e as pessoas consideradas sensatas, entre os doentes e os médicos, enfim, em todo e qualquer tipo de relação humana. A análise detalhada dos micropoderes é para o autor a possibilidade de descobrir como se atam as amarras em torno dos feixes de poder, ou seja, como os discursos são considerados verdadeiros.

Assim como Maturana (2001: 27) coloca o observador como ponto central e de partida de suas análises, Foucault (2006: 253) também se concentra na análise do sujeito. Ambos reconhecem que nossas relações humanas se dão *na linguagem* e, assim, o *sujeito* é o ponto fundamental de suas discussões, pois ambos entendem que as implicações do ato do explicar, ou seja, do discurso, são geradas a partir daquilo que foi dito.

Foucault (2006: 256) explica que aquilo que o interessa em relação ao discurso é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Para o autor, não é o sentido do que foi dito que ele busca evidenciar, mas a função que podemos atribuir à coisa que foi dita, já que determinada coisa foi dita em determinado momento. Dessa forma, perceber como os *efeitos de verdade* são produzidos por meio dos discursos é a questão fundamental dos estudos foucaultianos, assim como é para Lyotard (1993), que, como mencionado anteriormente, também se preocupa com a maneira pela qual os processos de legitimação acontecem em uma sociedade. Observemos como Foucault (2004: 07) mesmo exemplifica essa questão,

(...) creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos.

Foucault (2006) também explica que as relações de poder são *relações de força* e que por isso é possível entendermos que podem ser sempre reversíveis. Ao mesmo tempo em que o autor nos faz questionar sobre as implicações acarretadas pelo poder, ele nos mostra que sempre que há poder, em todo e qualquer meio de relações de forças de poder, há também *espaços de resistência*. Como ele mesmo explica,

(...) as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. Com freqüência se disse – os críticos me dirigiam esta censura – que, para mim, ao colocar o poder em toda parte, excludo qualquer possibilidade de resistência. Mas é o contrário!

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apeiam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há a possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais

astúcia quanto maior for a resistência (FOUCAULT, 2006: 232).

Essas possibilidades de resistência existem, segundo Foucault (2004: 183), porque o poder é circular, funciona em cadeia, e isso quer dizer que nunca está localizado em um só lugar, ou nas mãos de algumas pessoas. Nós, sujeitos na linguagem, estamos sempre em posição de exercer determinado poder ou de sofrer sua ação, ou seja, o poder não está em uma suposta essência dos indivíduos, mas passa por eles, dependendo da posição que ocupam. E é justamente entre esses espaços nos quais exercemos ou sofremos a ação do poder que existem lacunas que podem ser utilizadas como espaços de resistência, de lutas contra o poder.

Além desses espaços de resistência, é significativo pensar o quanto o poder nos organiza como grupos sociais e nos possibilita viver em conjunto; apesar de todos os conflitos que enfrentamos em nossos relacionamentos, o poder nos põe em conjunto socialmente. Foucault (2004: 08) questiona o fato de o poder, em muitos momentos, ser apenas considerado como repressivo. Se realmente o poder exercesse somente essa força somente negativa, talvez nós não fôssemos tão obedientes a ele, pois, para o autor,

(...) o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma *rede produtiva* que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2004: 08).

O problema em si não está no fato de o poder existir, já que existem espaços de resistência e uma rede produtiva ao redor dos feixes de poder. O problema, para Foucault (2004: 12), está no fato de não questionarmos a maneira como nossa sociedade foi e permanece organizada em torno desses regimes de poder, apontando assim, quais os tipos de discurso são os verdadeiros e quais são os falsos. Para o autor, nossa tarefa é exatamente essa, a de questionar como os discursos são legitimados, ou seja, como e por que determinados discursos são considerados verdadeiros ou falsos.

Essa questão é extremamente significativa, principalmente nas sociedades ocidentais nas quais os discursos de verdade estão intimamente ligados aos discursos científicos e às instituições que os produzem (LYOTARD, 1993; MATURANA, 2001; FOUCAULT, 2004). Foucault (2004: 14) explica que realmente ele não acredita na

possibilidade de conseguirmos libertar a verdade de todo o sistema de poder, mas que há possibilidades de desvincular o poder da verdade, principalmente a verdade ligada às formas de hegemonia. Segundo o autor, essa é a nossa tarefa, encontrar maneiras de ler essas formas hegemônicas de poder e verdade para assim conseguir modificá-las.

Dessa maneira, levando em consideração as preocupações apontadas pelo pós-estruturalismo, entender como os espaços de legitimação acontecem e funcionam torna-se tarefa essencial para todos nós, que somos observadores na linguagem. Perceber as posições de sujeitos que ocupamos durante as produções de nossos discursos e as mais diferentes maneiras como nos relacionamos uns com os outros em nossas vivências na linguagem é fundamental.

Dentro desse contexto, Maturana (2001: 31) apresenta uma discussão interessante e propõe uma análise que prevê dois caminhos para a realização de explicações, tanto as científicas como as pertencentes à vida cotidiana, que são de fato dois modos fundamentais de escutar e aceitar uma experiência. Para o autor, as explicações podem ser realizadas de acordo com dois *caminhos explicativos* diferentes: o caminho explicativo da objetividade *sem* parênteses e o caminho explicativo da objetividade *entre* parênteses.

A diferença essencial entre esses dois caminhos explicativos está no entendimento do que é a *realidade*. No caminho da objetividade *sem* parênteses, escutar uma explicação é uma atividade que faz sempre referência a certas coisas que existem independentemente de nós, como a matéria, a energia, a consciência ou, ainda, Deus. Já no segundo, o caminho da objetividade *entre* parênteses, o escutar é diferente porque aquele que escuta, escuta reformulações da experiência, com elementos pertencentes à experiência, as quais, portanto, não podem existir independentemente do sujeito. Esse segundo caminho, o da objetividade *entre* parênteses, não significa uma subjetividade completa, significa apenas que eu “assumo que não posso fazer referência a entidades independentes de mim para construir meu explicar” (MATURANA, 2001: 34 e 35).

Obviamente que compreender esses caminhos explicativos não é tarefa simples, pois depende da maneira como entendemos o que significa realidade, que é o que está em questão na diferenciação entre esses dois caminhos explicativos. Para o autor, esse entendimento do que venha a ser realidade acarreta uma série de conseqüências que são desencadeadas em nossos espaços de relações humanas. Esses dois caminhos

explicativos, ao mesmo tempo em que correspondem a dois modos diferentes de nos relacionarmos uns com os outros, nos fazem questionar também que, no momento em que assumimos ser possível ter acesso a uma determinada existência independente de nós, nos colocamos inevitavelmente em uma condição de possuidores de um acesso privilegiado à realidade (MATURANA, 2001: 35). Conseqüentemente, no caminho da objetividade sem parênteses, nós não somos responsáveis pelo fato de as coisas serem do jeito que são, isto é, a vida é assim porque é independente de nós, não temos responsabilidade sobre ela, sendo, pois, isso o que dá certo poder ao conhecimento (MATURANA, 2001: 36).

No caminho da objetividade entre parênteses, por outro lado, a situação é entendida de forma diferente, uma vez que não é possível pretender um acesso privilegiado à atividade do explicar. Segundo Maturana, a realidade é construída a partir da experiência do observador, como ser humano, como ser vivo; dessa forma, não é possível distinguir entre *ilusão e percepção*. “É por isso que no caminho da objetividade entre parênteses temos muitas realidades”, e “qualquer afirmação minha é válida no contexto das coerências que a constituem como válida” (MATURANA, 2001: 36 e 37). Como o autor explica, essa é uma questão delicada, pois interfere nas maneiras como constituímos nossos relacionamentos uns com os outros. Observemos como ele explica a diferença entre esses dois caminhos explicativos:

No caminho explicativo da objetividade sem parênteses, eu não sou responsável pela validade do que digo – portanto, a negação do outro não é responsabilidade minha (MATURANA, 2001: 38).

No caminho explicativo da objetividade entre parênteses a situação é completamente distinta, porque aqui eu sei que o outro está em um domínio de realidade diferente do meu, que é igualmente válido, ainda que não me agrade. De modo que o não me agradar, a negação do outro nessas circunstâncias, é necessariamente responsável. Eu nego o outro não porque não me agrada o domínio da realidade em que está, e não porque esteja equivocado. Isto é de fundamental importância no domínio das relações humanas. Vejam, não estou dizendo que no caminho da objetividade entre parênteses tudo é legítimo. Não! Todos os domínios de realidade são legítimos porque ficam constituídos da mesma maneira como coerências operacionais explicativas do observador (MATURANA, 2001: 39).

O que acontece constantemente em nossa sociedade é que, como pertencemos a uma cultura que funciona essencialmente na objetividade sem parênteses, assumimos que as explicações científicas sejam universais (MATURANA, 2001: 57). Percebo que a intenção de Maturana (2001: 60) é exatamente essa, convidar-nos a participar de seu domínio cognitivo, ouvir o seu explicar e, assim, questionar como privilegiamos determinadas explicações, como as científicas, por exemplo, simplesmente por não enxergarmos a estrutura social que as legitimou com determinado valor, pois a “universalidade da ciência não está em sua referência a um universo, mas está na configuração de uma comunidade humana que aceita esse critério explicativo”.

É por essa razão que o interesse *pós-estruturalista* pela *linguagem* é significativo, pois, independente do domínio explicativo no qual nos encontramos, toda e qualquer explicação que fazemos é sempre construída e constituída *na linguagem*. Os acontecimentos discursivos que foram sendo produzidos ao longo da história e permeados pelas relações de poder e que, assim, passaram a ser aceitos como verdadeiros, aconteceram *na linguagem*. Vejamos, por exemplo, como essa questão é relevante para Foucault (2006: 258):

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

Estamos tão acostumados com a maneira *natural* como olhamos e entendemos o mundo, que aceitar a realidade como algo que possa não ser externa a nós sujeitos é, no mínimo, curioso. Penso que é somente quando passamos por experiências em contato com coisas e pessoas que percebem o mundo diferentemente que nos permitimos entender que as coisas não são fixas, absolutas, naturais, isto é, que as coisas deste mundo são construções ideológicas, culturais e sociais.

Enfim, *somos linguagem*, pois vivemos sobre os efeitos de poder e verdade que foram sendo e ainda são produzidos nas relações discursivas. Por conseqüência, mudar a sociedade, e conseqüentemente transformar a educação, talvez só seja possível se



mudarmos as relações de poder, e talvez o primeiro passo seja ler essas relações de poder para então termos condições de modificar alguma coisa, pois “só podemos mudar a sociedade sob a condição de mudar essas relações” (FOUCAULT, 2006: 262). A tarefa é questionar aquilo que é considerado evidente, aquilo que é considerado comum, neutro ou natural, e assim “tentar compreender por que consideramos essas relações como evidentes” (FOUCAULT, 2006: 264).

Considerar que a realidade é construída a partir do olhar do observador na linguagem, que há diferentes maneiras de saber e que todas são igualmente legítimas, conseqüentemente parciais e contingentes, analisar os efeitos desencadeados pelo saber/poder e questionar as relações de poder e os processos de legitimação são tarefas para educadores do século XXI, dentro da perspectiva pós-estruturalista.

## 1.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES

Os conceitos pós-estruturalistas que sustentam a perspectiva das realidades construídas a partir do olhar do observador, das relações entre poder/saber e dos dispositivos de legitimação também sustentam discussões a respeito das diferentes *concepções de língua*. Da mesma forma que pensar sobre o paradigma da realidade é essencial por causa das implicações desencadeadas em nossos relacionamentos, refletir sobre as diferentes concepções de língua é significativo, principalmente por duas razões.

A primeira delas diz respeito à formação de professores de línguas. Uma vez que estamos tratando da problemática que envolve a formação inicial de professores de *línguas* estrangeiras, discutir os entendimentos que temos sobre essas diferentes concepções é fundamental. A segunda razão está no fato de que diferentes concepções de língua são diferentes maneiras de construção de processos de leitura<sup>7</sup> e por isso implicam modos diferentes de construção de idéias e relacionamentos.

Além disso, considerando os questionamentos propostos por Maturana (2001) e Foucault (2006), é possível entender que *somos linguagem*, somos reflexos das construções desencadeadas pelos mais variados discursos que produzimos ou que são legitimados em nossas comunidades. Dessa forma, para discutir as concepções de

---

<sup>7</sup> O entendimento de leitura assumido neste trabalho baseia-se na perspectiva de Paulo Freire de que *leitura é a leitura de mundo*, a construção de sentidos (FREIRE, 2003).

língua, escolhi seguir a perspectiva de Jordão (2006) e Cervetti, Pardales & Damico (2001) e pensar em três possíveis entendimentos acerca do que seja língua: língua como *código*, língua como *ideologia* e língua como *discurso*.

A *língua como código* pode ser compreendida pelos pressupostos da lingüística estruturalista, baseada principalmente nos estudos de Ferdinand de Saussure. Segundo Saussure (1997: 17), para nos comunicarmos verbalmente, é sempre necessária a existência de um código comum entre pessoas que fazem parte de um mesmo grupo social, e é esse *código* que é entendido como *língua*. Neste caso, então, língua como código é de fato um fenômeno social, uma instituição autônoma, formada por um conjunto de convenções, para ser utilizada por membros de uma mesma comunidade.

Obviamente, Saussure (1997) percebeu que em uma mesma comunidade existem comportamentos lingüísticos diferentes e, assim, decidiu caracterizar esses diferentes comportamentos. O autor estabeleceu uma diferença entre *língua* e *fala*, dicotomia conhecida pela literatura da área como *langue* e *parole*. Para Saussure (1997: 23), enquanto a língua é de natureza social, homogênea, ordenada, com unicidade e sistematização; a fala é de caráter individual, heterogênea, múltipla e desordenada. No entanto, apesar de Saussure (1997: 16) entender que “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”, a língua sempre foi de fato o principal interesse da lingüística, pois a fala, embora fundamental para que a língua se estabeleça, não mereceu de Saussure maiores aprofundamentos.

Portanto, o estudo da língua nessa concepção opera de tal forma que língua é entendida como código, sendo essa língua utilizada para codificar e decodificar mensagens, uma vez que é concebida como um instrumento homogêneo de comunicação. Além disso, o processo de comunicação também é entendido como homogêneo, em que há um emissor, uma mensagem e um receptor. Nessa perspectiva, a língua como código é *transparente* e *neutra*, pois a comunicação é um processo *linear*.

O processo de leitura baseado nesses pressupostos acaba transformando-se em apenas um modelo de decodificação, no qual a leitura fica reduzida a uma atividade de deciframento de sentidos supostamente fixados em um texto verbal escrito. O resultado de um trabalho como esse é o ensino de *leitura tradicional*, que se propõe a decodificar o texto, pois utiliza a estrutura da língua para desencadear apenas os processos de codificação e decodificação. A discussão trazida para o trabalho de leitura em sala de

aula, por exemplo, gera questionamentos como: *o que o autor quis dizer? É fato ou opinião? O texto apresenta a verdade?* Enfim, o foco da leitura está na qualidade e na autoridade do conteúdo e não na construção de sentidos (CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001).

O contexto de ensino/aprendizagem de LEs que se baseia nesses pressupostos apenas utiliza um código e suas regras operacionais internas para atingir a comunicação (JORDÃO, 2006). A implicação mais séria em um trabalho como esse está no fato de que, quando transpomos esta realidade de sala de aula para o “mundo real”, acabamos realizando também uma leitura tradicional de mundo, ou seja, apenas decodificamos o mundo, como se a realidade já estivesse dada externamente e fosse homogênea, como se precisássemos da língua somente para *acessá-la*. Além disso, uma perspectiva como esta desconsidera as relações de poder/saber legitimadas em uma sociedade. Desconsidera também as diferenças sociais e ainda valoriza as pessoas de maneiras diferenciadas, pois aquelas que têm domínio do código legitimado têm acesso à realidade, ao conhecimento, isto é, à verdade (MATURANA, 2001; FOUCAULT, 2006).

A segunda perspectiva é aquela que caracteriza a *língua como ideologia*. Diferentemente da concepção anterior, esta segunda concepção entende que a relação entre emissor, código e mensagem não é transparente ou neutra, pois a comunicação está *envolta* pela *ideologia*. Segundo Silva (1996: 143), os estudos da teorização crítica caracterizam a ideologia como algo que oculta a realidade. O autor explica que boa parte dos críticos envolvidos com o trabalho educacional estão preocupados em interpretar o discurso *sobre* a educação e a escola, como se eles estivessem *encobertos* pela *ideologia*, sendo necessário olhar por detrás do plano ideológico para saber qual é o papel da escola e daquilo que se passa em seu interior.

Desse modo, com o véu da ideologia ocultando a realidade, a escola e o ensino funcionariam como espaços que desmascaram a realidade e revelam a verdade, isto é, espaços onde podemos saber a verdade, ter a possibilidade de tirar o véu que nos cega e, enfim, ter acesso à realidade, que é considerada como independente de quem a observa. Ainda, considerando os conceitos pós-estruturalistas, Silva (1996: 143) explica que essa interpretação se torna sem sentido, porque novamente “supõe uma metanarrativa a partir

da qual se possa vislumbrar a verdade por detrás da ideologia, uma metanarrativa que funcione como ponto de referência”.

No contexto de ensino/aprendizagem de LEs, essa perspectiva entende que há um código e suas regras que fazem parte de um sistema ideológico. Assim, o foco da leitura continua sendo o texto verbal e o ato de ler está na interpretação desse sistema ideológico. É preciso fazer com que os alunos entendam o contexto no qual o texto foi produzido, as intenções do autor e o estilo de comunicação adotado, para então se descobrir o propósito ideológico do texto. Todo esse exercício é realizado através da perspectiva do autor, para que o aluno desenvolva seu senso crítico de reflexão e também adquira a habilidade de perceber intenções e propósitos nas entrelinhas do texto. Em um ensino de leitura com tais pressupostos, as atividades propostas acabam sendo geradas em torno de questionamentos como: *qual é o contexto? A quem o texto se dirige? Qual a intenção do autor? Por que o texto foi escrito desta forma?* (CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001).

Ambas as concepções de língua, quer seja como código, quer como ideologia, apesar de se diferenciarem em determinados aspectos, ainda se concentram no campo da comunicação como trocas de mensagens e por isso entendem que há uma realidade externa aos sujeitos, que precisa ser acessada, pelo código, ou desmascarada, pela ideologia (JORDÃO, 2006). Ambas desconsideram o sujeito no processo de construção de sentidos, e a autoridade legitimada do professor é quem controla a construção de idéias e entendimentos. Segundo Silva (1996: 145), essa perspectiva é oposta aos conceitos pós-estruturalistas, pois compreende a linguagem, a palavra e a escrita como precedendo, nomeando e instituindo a realidade, de forma externa ao sujeito.

Essas considerações levam à compreensão da terceira concepção, *língua como discurso*, que é aquela que segue os pressupostos pós-estruturalistas em relação ao entendimento de realidade. Essa concepção parte do pressuposto de que, enquanto estamos na condição de sujeitos, sempre usamos lentes para ver o mundo, e, por isso, através dessas lentes, as quais vamos adquirindo ao longo de nossa vida em nossas relações sociais e culturais, a *realidade* é sempre *construída pelo olhar do observador*, pois é inseparável de quem a observa (MATURANA, 2001).

Portanto, conceber língua como discurso é interessar-se por entender as implicações das produções discursivas nas relações sociais, pois se tem a compreensão

de que é a própria linguagem que constrói significados. Diferentemente da língua como código ou ideologia, essa perspectiva não compreende a linguagem como um intermédio entre os sujeitos e a realidade, mas acredita que todo e qualquer discurso é dependente da posição daquele que o produz e, por isso, é inevitavelmente parcial.

O processo de leitura dentro dessa concepção tem seu foco nos questionamentos e na construção de sentidos, proposta semelhante às idéias de Freire (2003), que entende o processo de leitura como uma compreensão crítica do ato de ler. O autor explica que, antes de lermos as *letras*, nós já lemos o *mundo* que está a nossa volta, e que essa leitura de mundo individual não pode ser deixada de lado pelo processo educacional, até porque uma depende da outra para se constituir e expandir o processo de leitura. Freire (2003: 11) acredita que a atividade de leitura é um exercício que vem conjuntamente da palavra e do mundo e que por isso linguagem e realidade se prendem dinamicamente, fazendo com que a atividade de leitura crítica envolva a relação entre um determinado texto e um contexto. O autor explica que “(...) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele” (FREIRE, 2003: 20).

Essas preocupações e questionamentos surgiram nos estudos de Freire (2003: 15), principalmente, pelo fato de o autor ter considerado com apreço a questão da alfabetização de adultos. Para o autor, o processo de alfabetização deveria implicar que o exercício de decifrar palavras, o qual ocorre quando se está aprendendo a ler/escrever, flui a partir da leitura de mundo particular de cada aluno, pois a leitura da palavra, da frase, da sentença não pode jamais significar uma ruptura com a *leitura do mundo* (FREIRE, 2003: 15). Freire (2003: 30) dizia que “a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura de mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto”.

Com esses estudos, Freire (2003) caracterizou a leitura da palavra como sendo a leitura da *palavramundo*, como ele próprio a denominou, ou seja, quando aprendemos as letras, aprendemos a expandir nossa leitura de mundo e não somente temos acesso a um código lingüístico. O autor adotou o termo *palavramundo* para mostrar que, quando nossos alunos chegam à escola para aprender a ler/escrever, os educadores deveriam planejar seu trabalho entendendo que esses alunos não têm cabeças “ocas” que seriam preenchidas pelos conteúdos, mas, pelo contrário, os alunos têm suas vivências, suas experiências de vida que informam suas leituras de mundo.

Freire (2003) defendia que os alunos precisam aprender a significação profunda das coisas e que por isso memorizar mecanicamente qualquer descrição de objeto, como as letras do alfabeto, por exemplo, não significa que os alunos tenham “aprendido”, uma vez que “a memorização mecânica da descrição do objeto não constitui em conhecimento do objeto” (FREIRE, 2003: 17). Esse exercício de buscar a significação profunda das coisas deveria também acontecer com as atividades de leitura, segundo o autor. Em vez de entender e realizar a leitura apenas como descrição de objeto, e assim memorizá-la, as atividades de leitura deveriam ser feitas no seu sentido “real”, isto é, o de construção de sentidos, a partir do contexto.

As considerações freireanas a respeito do processo de leitura vêm ao encontro da perspectiva de língua como discurso, em que o propósito do ensino é desenvolver a habilidade no aluno de perceber as implicações e as concepções do texto, indo assim muito além da leitura do código. O foco das atividades está justamente no exercício de ler as implicações em relação à construção do conhecimento, das relações de poder, e das concepções legitimadas. Durante o processo de leitura, os questionamentos abordados são perguntas como: *quais são os pressupostos por trás das afirmações? Como se constroem os entendimentos que o autor tem da realidade? Quais são as contradições?* (CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001).

Esse entendimento de língua como discurso traz conseqüentemente uma série de implicações para o ensino/aprendizagem de LÊs e nos ajuda a entender melhor como as relações de poder e os dispositivos de legitimação são estabelecidos, principalmente quando compreendemos que somos sujeitos parcialmente localizados dentro de nossos contextos. Esses pressupostos também nos ajudam a compreender que precisamos estar atentos para o fato de que somos sujeitos inseridos em um sistema que institui relações de poder e de legitimação para todos os tipos de conhecimento, e assim não somos livres para fazer escolhas. Nossas relações discursivas são imbuídas de poder; logo, o que falamos, ouvimos ou interpretamos nunca é neutro (FOUCAULT, 2004).

Entender o âmago dos pressupostos que regem as relações de poder e o porquê de elas serem como são pode ser uma possibilidade para mudar essas relações, pois através desses entendimentos poderíamos passar a ter acesso as nossas escolhas e tomadas de atitudes. Segundo Jordão (2006: 01), esse seria o exercício necessário para compreendermos “(...) melhor o que nos leva a agir como agimos, e principalmente

perceber as possibilidades que temos para mudar aquilo com o que não estamos satisfeitos, e entender por que não estamos satisfeitos e queremos mudar”. Desse modo, fazer diferentes leituras sobre concepções de língua se torna fundamental para um trabalho mais crítico e consciente em sala de aula, para realmente entendermos que a linguagem é usada

(...) não apenas para que se possa receber e transmitir mensagens, mas também e principalmente porque uma língua, materna ou estrangeira, não é só um código através do qual se transmitem informações: uma língua é um espaço de construção de conhecimento, um espaço no qual se delimitam possibilidades de entendimento e se moldam identidades; uma língua é um espaço múltiplo de potencialidades e de procedimentos interpretativos hierarquizados, ou seja, uma arena de conflitos, como a ela se referiu Bakhtin (JORDÃO, 2005a: 01).

Levando em consideração essa citação de Jordão (2005a), creio que seja nosso dever como professores, principalmente *professores de línguas* (materna ou estrangeiras), entender quais são as implicações desencadeadas a partir do trabalho que realizamos em nossas salas de aulas, mesmo que de forma inconsciente. Desconsiderar as implicações expostas pelos estudos pós-estruturalistas sobre linguagem e conhecimento é desconsiderar que há diferentes entendimentos de mundo e, conseqüentemente, não se preocupar com a formação das subjetividades de nossos alunos e da nossa própria. Ainda, desconsiderar o entendimento de língua como discurso é não perceber que na educação “o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (FREIRE, 2000: 96)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que, apesar de saber que as idéias apresentadas nas citações de Jordão e Freire se remetem ao *dialogismo de Bakhtin*, minha escolha teórica privilegiou Michael Foucault e Humberto Maturana. A percepção bakhtiniana de língua como “arena de conflitos” remete às sempre presentes relações de poder da noção foucaultiana de língua como discurso e às de espaço relacional encontradas em Maturana. Aproximados assim em suas concepções de língua, os pensamentos de Bakhtin, Foucault e Maturana são tomados aqui como complementares, o que me permite fazer a escolha de privilegiar os conceitos teóricos de Foucault e Maturana como referência principal neste trabalho. Uma vez que os estudos em lingüística aplicada costumemente se debruçam sobre Bakhtin, tomando as relações entre suas idéias e o ambiente de sala de aula, acredito que uma das contribuições singulares deste trabalho, portanto, está na aproximação de Foucault e Maturana ao ambiente de ensino/aprendizagem de LE.

### 1.3 EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E FORMAÇÃO PARA CIDADANIA

Relacionar a função da escola e o ensino de LEs com a formação para cidadania tem sido parte do cenário dos discursos educacionais no Brasil. Aos olhos da lei, da sociedade e dos educadores, a escola tem sido vista como um espaço possível para a formação de cidadãos. Se analisarmos, por exemplo, a LDB (BRASIL, 1996), os PCN/LE (BRASIL, 1998), as DCE/LE (PARANÁ, 2006) e mais recentemente as OCN/LE (BRASIL, 2006), percebemos que todos são exemplos de documentos oficiais que apontam a escola como um local essencial para o desenvolvimento e a formação para cidadania.

Os PCN/LE (BRASIL, 1998: 07), por exemplo, estabelecem como sendo um dos objetivos gerais do ensino fundamental a necessidade de “compreender a *cidadania* como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”. A LDB (BRASIL, 1996)<sup>9</sup>, em seu art. 2º, afirma que “a educação, dever do Estado e da família, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho”. Ainda, as OCN/LE (BRASIL, 2006: 87), logo em seu 1º parágrafo, apresentam seu objetivo como sendo o de

(...) retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face a valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão freqüentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (...) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas.

O que ocorre, no entanto, em minha opinião, é a falta de uma discussão mais profunda e significativa sobre os diferentes entendimentos acerca do conceito de *cidadania*. Considero que a relevância dessa discussão está no fato, principalmente, de que diferentes interpretações de *cidadania* podem acarretar implicações para a

---

<sup>9</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, está disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Último acesso em: 24 ago. 2007.



educação, assim como diferentes perspectivas de ensino e, conseqüentemente, a construção de subjetividades.

Analisando a questão historicamente, percebemos que tanto o conceito de cidadania como o entendimento da função da educação têm se transformado ao longo dos anos. Segundo Saviani (apud RIBEIRO, 2001), a maneira pela qual os conceitos de cidadania e cidadão foram historicamente legitimados pode ter contribuído para que a construção de um processo de submissão se fortalecesse na escola. O autor explica que, enquanto a palavra *cidadão*, que vem da raiz latina *civitas*, denominava o antigo burguês que habitava os burgos (cidades) na época do feudalismo e a palavra *cidade*, originada da raiz grega *polis*, determinou o político, polido, a palavra *campo* se originou da raiz latina *rus*, de rústico, grosseiro, e do grego *agros*, que significa agressivo, áspero. A palavra *cidadão*, vista por esse viés histórico, parece carregar a perspectiva de que a vida na cidade exigia polidez, o que contribuiu para que a educação, no século XIX, viesse para sistematizar o conhecimento, mas fosse acessível apenas ao cidadão, isto é, ao burguês polido que vivia nas cidades.

Essa maneira de entender cidadania pode ter relação com a ascensão da burguesia e do capitalismo. Durante a Idade Média, somente a sociedade centrada ou aqueles que se deslocavam para os centros, para as cidades, eram considerados cidadãos e, conseqüentemente, tinham acesso à educação. Nesse período do século XIX, quando a educação se tornou instrumento de ascensão do conhecimento, os teóricos do liberalismo incentivaram a criação de sistemas nacionais de ensino – pois consideravam que a sociedade moderna, como foi denominada na época, necessitava rapidamente que o saber científico fosse disseminado – e assim sistematizaram o conhecimento. Essa disseminação do conhecimento era necessária para que a indústria se desenvolvesse, uma vez que a atividade industrial exigia dos trabalhadores um saber sistemático (RIBEIRO, 2001).

No século XX, as reformas educacionais no Brasil continuaram enfatizando a necessidade de a educação estar voltada para o desenvolvimento da cidadania. Cada vez mais, ao se discutirem questões de ensino/aprendizagem, a responsabilidade da escola e seu compromisso com a construção da cidadania passaram a ser questões que acabavam sendo ressaltadas, principalmente depois das leituras trazidas pelas discussões educacionais de cunho mais político, que surgiram com os estudos de *Paulo Freire*. A

educação brasileira foi, sem dúvida, fortemente influenciada por Freire (2000, 2003, 2005) e pelas suas idéias de uma pedagogia libertadora.

O autor defendia a relação entre o ato de educar e o ato político, aproximando essas duas atividades e conseqüentemente desconstruindo o mito da neutralidade na educação. Essas questões até hoje nos ajudam a pensar de forma mais profunda no propósito da educação. Freire (2003: 23) queria que percebêssemos a favor de quem e do que educamos nossos alunos, e, portanto, contra quem e contra o que realizamos a atividade da educação. Dessa forma, as críticas que Freire (2005) apresentou à educação conteudista durante o século XIX, que ele denominou como *bancária*, trouxeram para as discussões de âmbito educacional nova dimensão para nossa compreensão do que é o espaço escolar e da responsabilidade política da profissão do professor.

Em uma primeira fase de seus estudos, Freire (2005: 45) definiu sua pedagogia libertadora como sendo tanto uma *pedagogia do oprimido* como uma *pedagogia dos homens*. Como ele explica, dentro de uma sociedade opressora, a educação necessária era aquela que se empenhava na luta pela libertação dos homens, isto é, dos oprimidos (FREIRE, 2005: 67). Os estudos de Freire (2005) romperam com a perspectiva educacional advinda do século XIX, isto é, aquela que era entendida como uma educação para o povo da cidade e uma maneira de sistematizar o conhecimento.

Os conceitos freireanos foram de certa forma legitimados quando o contexto da escola mudou e quando o ambiente escolar se transformou pelo fato de diferentes classes sociais passarem a conviver conjuntamente. As desigualdades sociais se tornaram mais visíveis pelo fato de a escola não ser mais um local freqüentado somente por estudantes com um poder aquisitivo melhor; assim, a escola foi se constituindo de uma nova maneira. Problemas decorrentes dessas diferenças sociais passaram a fazer parte do cotidiano escolar e, de forma mais intensa, a luta de classes pela igualdade e os problemas com o fracasso escolar começaram a fazer parte do contexto educacional.

A forma como a educação vinha sendo constituída, baseada na disseminação do conhecimento, foi criticada, principalmente porque os propósitos de uma educação para a prática da liberdade informavam concepções educacionais muito distantes da educação bancária, uma vez que esta última não privilegia a convivência entre educador e educandos. Para Freire (2005: 78), a prática da liberdade supera a educação bancária, na condição de educação problematizadora, e assim muda a maneira como as relações

entre educador e educandos acontecem. O autor defende a perspectiva de que uma prática pedagógica não é passível de ocorrer fora do diálogo.

Essa construção dialógica entre alunos e professor é essencial para Freire (2005: 71), pois a educação deve servir como espaço para humanização tanto do professor como dos educandos, sendo a tarefa do educador a de aprender com seus educandos enquanto estes também aprendem com o educador. Os propósitos de uma educação humanista são aqueles que pretendem engajar professores e educandos na luta pela própria libertação. Como o autor mesmo explica,

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2005: 79).

Os estudos freireanos influenciaram o desenvolvimento de teorias da área educacional que passam a defender a escola como espaço de luta por igualdade e conquista da democracia. A atividade de ensino é chamada de *prática educativa*, pois é compreendida como um processo crítico, que busca promover o conhecimento a partir do mundo de seus educandos, apontando para a importância de a escola estar preparada para lidar com as necessidades dos educandos e de os professores tornarem o conhecimento escolar relevante para a vida de seus alunos, dando voz aos educandos. As escolas são consideradas como um dos principais mecanismos para o desenvolvimento da ordem social democrática e igualitária e, conseqüentemente, um espaço ideal para a *formação de cidadãos*.

No entanto, apesar de uma série de mudanças terem ocorrido nas práticas educacionais escolares, acredito que o conceito de cidadania continua sendo pouco problematizado, deixando assim possibilidades para diferentes interpretações. Por exemplo, uma primeira maneira de se entender cidadania, que talvez tenha surgido da época dos burgos, é aquela que a vê como *direito a ter direitos*, ou seja, como diríamos nos tempos atuais, todo cidadão tem direito aos seus documentos, ao acesso à educação pública, ao atendimento médico, entre outros. Podemos concluir que nessa concepção todos somos cidadãos, desde o momento em que nascemos e começamos a fazer parte da comunidade na qual vivemos.

Um segundo entendimento que percebo é aquele que explica a cidadania como sinônimo de *participação social*, a chamada *cidadania participativa*. Nessa perspectiva, cidadão é aquele que participa socialmente dos acontecimentos de sua comunidade e de seu país, isto é, ele vota, acompanha seus governantes, participa de reuniões das escolas e das associações de bairros, por exemplo. Em muitos casos, essa cidadania participativa luta para garantir os direitos da primeira cidadania, que então gera contradição, pois, se aquela primeira era um direito garantido, não seria preciso então lutar por esses direitos.

Um terceiro entendimento de cidadania, semelhante ao segundo, em minha opinião, é aquele que ultimamente tem sido promovido pela mídia, que entende o cidadão como o sujeito que não só participa de sua comunidade, mas também se envolve de maneira *solidária, voluntária*, ou seja, ser cidadão é, por exemplo, ajudar os mais necessitados, ser voluntário em escolas, hospitais, igrejas, ou ainda, colaborar com as campanhas sociais e doações destinadas às comunidades carentes. Da mesma forma, contradiz o primeiro entendimento de cidadania, pois é como se estivéssemos doando os direitos que são de fato adquiridos.

Outro entendimento de cidadania está relacionado com os objetivos educacionais. Talvez como consequência das desigualdades sociais, para essa concepção, acredita-se que o sujeito precisa estudar para conseguir adquirir seus direitos individuais e saber assim reclamar pelos seus direitos na sociedade na qual está inserido. É como se ele precisasse desta quarta concepção de cidadania para conseguir atuar nos âmbitos das duas cidadanias anteriores, a participativa e a solidária. Essa cidadania é entendida como sinônimo de *emancipação*; ser cidadão é ser um *sujeito emancipado, esclarecido* sobre os acontecimentos sociais e políticos de sua sociedade.

Entendo que esta última concepção tem uma relação mais direta com o espaço escolar, pois, por influência das considerações freireanas na educação, a escola é entendida como o espaço ideal para formação para cidadania, ou seja, preparar os educandos para terem acesso à sociedade como um todo e transformar assim a sociedade em um espaço democrático e igualitário. Vale ressaltar que percebo essas quatro perspectivas de cidadania fortemente interligadas. Essas concepções acontecem, muitas vezes, ao mesmo tempo, pois se sobrepõem umas às outras, dependendo do contexto no qual se está inserido e também das necessidades de se pensar e considerar a

cidadania. De fato, acredito que uma desencadeia na outra, pois se estabelecem socialmente ao mesmo tempo.

Apesar da existência dessas diferentes concepções de cidadania e, ao mesmo tempo, de a construção da cidadania parecer ser um desejo da sociedade e, assim, objeto declarado nas leis que informam os parâmetros para a educação escolar, críticos argumentam que historicamente a educação tem se consolidado como um processo de *submissão* dos indivíduos às forças opressivas do sistema social (SEVERINO, 1992; SOARES, 1996; RIBEIRO, 2001). Citando Soares (1996), a escola tem se mostrado contra o povo e não para o povo, pois em vez de construir um processo de democratização da escola, tem democratizado somente o acesso à escola, por não trazer mudanças significativas para o espaço escolar.

Por essa razão, questionar os mais diferentes entendimentos que possam existir de cidadania é basilar em minha opinião, para assim entendermos o que realmente desejamos quando informamos a escola como um dos espaços ideais para a formação para cidadania. A leitura que acredito como sendo necessária, para este momento, é aquela que relaciona a perspectiva pós-estruturalista com a educação e a formação para a cidadania. Questionar a função da escola, entender que o espaço escolar é imbuído de diversas relações de poder e que há diferentes maneiras de pensar a função da educação é urgente.

Paralelamente a essas questões, autoras como Celani (2004) e Freitas (2004) apontam para o fato de que o mundo no qual vivemos agora já não é o mesmo de cinco minutos atrás. Mudança tem sido uma palavra constante, o que acaba exigindo uma nova postura na maneira como encaramos a vida, que não é vivida com um destino imutável. Segundo Celani (2004), já não conseguimos explicar “as coisas” com a mesma ordem que usávamos em tempos atrás, pois o contexto atual é confuso e cheio de imprevistos. Obviamente que neste contexto desordenado da vida surgem questionamentos a respeito da função da escola, da organização escolar e do significado de uma educação cidadã. A escola faz parte destes tempos de mudança e, assim, a transmissão do conhecimento já não é suficiente, se é que em algum momento foi, pois não garante que jovens cidadãos saibam como encarar a vida, as incertezas e as tomadas de decisões.

Ainda, Freitas (2004) apresenta o contexto no qual a escola do século XXI está vinculada aos quatro pilares da educação propostos pelo programa da Unesco, que são os seguintes: *aprender a conhecer*, *aprender a atuar*, *aprender a conviver* e *aprender a ser*. A autora relaciona os dois primeiros com as abordagens por competência, pois conhecer e atuar significa, para ela, saber mobilizar-se, tomar decisões e resolver problemas, enquanto conviver e ser está relacionado com a educação para a cidadania, pois educação cidadã “consiste em ensinar a conviver, a alcançar a maturidade psicológica e social para ‘colocar-se no lugar do outro’, ‘para colaborar na construção da pessoa’, ‘para valorizar a dignidade humana’, para acreditar sem utopias que a comunidade certamente pode ser melhorada a partir da ação e do envolvimento de seus membros” (SERRANO apud FREITAS, 2004: 122).

Considerando os desafios da educação no século XXI e os quatro pilares da Unesco, acredito ser possível pensar em um quinto entendimento de cidadania. Baseado em pressupostos de uma educação pós-estruturalista, esta quinta perspectiva de cidadania vai além daquela que pretende apenas formar sujeitos para terem direitos, ou para participarem solidariamente de suas sociedades, ou ainda para se emanciparem através do acesso à educação. A formação para cidadania, nesse contexto, está relacionada com a formação de identidade, pois crescer em uma cultura significa adquirir e desenvolver a própria cidadania (MARIOTTI, 2000).

Mariotti (2000: 03) explica que, para esse processo de desenvolvimento da cidadania ocorrer, é preciso entender como os processos de legitimação, descritos por Foucault (2004, 2006) e Lyotard (1993), ocorrem dentro de cada cultura, isto é, cada comunidade precisa buscar entender e conseqüentemente questionar como os processos de legitimação ocorrem dentro de seus sistemas. O autor argumenta que o desenvolvimento da cidadania é a base de qualquer sociedade que queira atingir um nível de desenvolvimento sustentado, pois, quando uma cultura não se preocupa com a formação da identidade de seus membros, não cresce.

Falar em desenvolvimento sustentável torna-se, então, tarefa do século XXI. Autores como Mariotti (2000), Celani (2004), Gimenez (2005) e Jordão (2005a) explicam que estamos, cada vez mais, sendo chamados a participar dessa sociedade pautada na informação e na tecnologia, mas não mais só de maneira local e sim de maneira global também, uma vez que, com o uso da tecnologia, nos tornamos sujeitos

participativos de todas as situações globais. Não há mais distância que nos separe das problemáticas mundiais, por mais longínquas que elas estejam de nós, já que esse processo tecnológico de globalização deixou o mundo menor. Nossos problemas locais estão conectados com processos sociais muito mais abrangentes, e por isso ser cidadão passou a ser uma tarefa global, ou seja, planetária. Dessa forma, Mariotti (2000) acredita ser fundamental o entendimento de que este mundo mais complexo exige uma cidadania relacionada com a formação de nossas identidades, pois transformou nossa maneira de ser, de agir no mundo e o nosso processo de alteridade.

Essa perspectiva pós-estruturalista de cidadania e de educação percebe a necessidade de preparar pessoas para pensar o mundo, para que elas saibam deliberar e não somente debater, sem esquecer que estamos inseridos dentro de um sistema no qual a diversidade é a base do processo de construção de identidade, ou seja, de cidadania. Entendo que há uma diferença basilar entre essa quinta perspectiva e a cidadania participativa e solidária. Enquanto as duas anteriores percebem o mundo de maneira linear, homogênea, e por isso acreditam na necessidade de se prepararem pessoas para a construção de um mundo mais igualitário e democrático, esta última percebe o mundo de forma sistêmica, aceita sua diversidade e, assim, não separa os problemas planetários dos educacionais e da formação humana, pois uma coisa implica a outra (MORIN, 2005b).

Essa perspectiva acredita que educar somente para a cidadania participativa ou solidária já não basta para a condição do mundo atual, é necessário também educar as pessoas para a *cidadania planetária* (JORDÃO, 2005a) ou *cidadania global* (GIMENEZ, 2005), pois a idéia de que os jovens devem ser formados para assumir uma posição no mundo (JORDÃO, 2005a) e de que todos nós somos responsáveis pelos problemas do planeta (GIMENEZ, 2005) é constante. Dessa visão, as implicações para a escola são significativas. Freitas (2004) explica que o espaço escolar precisa considerar outras atividades como parte de seu cotidiano, para que essa tarefa de educar jovens para uma cidadania planetária possa se concretizar de alguma forma. Nas palavras da autora,

(...) torna-se, dessa forma, premente repensar a função da escola diante da necessidade de se criarem vínculos entre os diferentes e de se promoverem a discussão, o diálogo e o intercâmbio. Ela [a escola] agora tem a incumbência, no que diz respeito à formação da personalidade, de fixar marcos de

referência a partir dos quais cada pessoa possa construir sua/s (múltiplas) identidade/s (FREITAS, 2004:121).

Para esse paradigma pós-estruturalista de educação, Sterling (2001) apresenta uma discussão proeminente, na qual ele defende a importância de uma educação sustentável. Assim como Freire (2000) acreditava, para Sterling (2001), o “autêntico” ensino engaja, educa, encoraja, e entusiasma os educandos. O autor defende que, ao invés de uma educação que determine o caminho pelo qual a aprendizagem deve seguir, a “real” educação deveria encorajar a espontaneidade, os *insights* e a reflexão de nossos alunos, pois a educação é a oportunidade que temos para construir comunidades que nos sustentem ecologicamente e espiritualmente.

Sterling (2001) critica o processo de modernização da educação, que ele também denomina como *processo de globalização da educação*. Para o autor, essa educação “globalizada” é uma maneira mecanicista de entender o mundo, muito ignorante no entendimento das questões de sustentabilidade e cega no fato de que não contribui para o desenvolvimento do pensamento ecológico. Uma nova visão de educação precisa se sustentar e valorizar as pessoas conjuntamente com a natureza, reconhecendo assim sua profunda interdependência.

Tanto para Sterling (2001) como para Morin (2005b), essa nova visão de educação é holística e participativa, por isso condizente com a perspectiva da cidadania planetária, e diferente da visão estreita e positivista que compartimenta o mundo, a escola, os sujeitos e quaisquer outras questões de relevância social. Para ambos os autores, a cidadania é construída a partir de uma visão ecológica de mundo, que relaciona educação e aprendizagem, e de uma visão mais pós-estruturalista e reflexiva do que de uma visão moderna de educação.

Assim como Freire (2000, 2005), Sterling (2001) também entende que há uma necessidade urgente de transformarmos a educação transmissiva em transformadora, mas ambos os autores reconhecem que isso requer uma transformação no paradigma educacional. Sterling (2001: 15), de maneira interessante, explica que processos de mudança não são simples de acontecer. Segundo o autor, há determinadas ordens de mudança, pelas quais passamos até conseguirmos enxergar e realizar outras coisas.

A mudança de primeira ordem tem seu foco na informação, isto é, aprendemos determinada “coisa”, recebemos determinada informação e realizamos determinada



tarefa sem muita reflexão sobre aquilo que estamos fazendo. Na escola, por exemplo, mudanças de primeira ordem ocorrem quando fazemos mais vezes a mesma coisa, quando nos sentimos mais confiantes para repetir procedimentos realizados anteriormente com êxito. Já a mudança de segunda ordem envolve o processo de reflexão crítica, pois paramos para refletir sobre o que nos habilita a realizar as atividades de primeira ordem, e então o que fazemos de fato é questionar a primeira ordem. É como se realizássemos uma reflexão sobre o nosso refletir, ou aprendêssemos sobre o nosso aprender.

Sterling (2001) explica, no entanto, que em nenhuma dessas duas ordens de mudança modificamos as coisas na “prática” ainda; constatamos determinadas questões, passamos pelo momento de reflexão, mas ainda continuamos, de certa forma, fazendo as mesmas coisas. É somente uma mudança de terceira ordem que traz características modificadas. Nesse nível mais profundo de mudança é que somos capazes de ver as coisas de outra maneira, pois há um processo profundo de esclarecimentos para a nossa própria consciência; é quando então passamos a pensar e realizar outras maneiras de fazer e entender as coisas, isto é, quando encontramos alternativas diferentes daquelas anteriores, que estávamos fazendo com ou sem questionamentos.

Para que mudanças significativas ocorram nos ambientes educacionais, por exemplo, seria preciso que mudanças de terceira ordem acontecessem, mas para isso é necessário que haja uma reforma no pensamento dos envolvidos no processo, uma mudança de paradigma. Enquanto Morin (2005a) afirma que, para repensar a reforma, é preciso primeiro repensar o pensamento, Sterling (2001) similarmente diz que não podemos aprender sem mudar e não podemos mudar sem aprender. Para conseguir enxergar as coisas de maneira diferente, é preciso pensar as coisas de maneira diferente, pois, se não fizermos isso, estaremos apenas realizando uma mudança de primeira ou segunda ordem, em que podemos até refletir sobre o que fazemos, mas não encontramos outras e diferentes possibilidades.

Evidentemente que um processo de mudança de paradigma é complexo. Sterling (2001), de maneira semelhante às discussões de Foucault (2006) e Maturana (2001), também percebe que as palavras carregam poder e, assim, explica que, se nós desejamos um paradigma educacional mais humanístico, democrático e ecológico, devemos

encontrar idéias e linguagem para ajudar a criá-lo, sendo a concepção de educação sustentável um poderoso início para esse processo de mudança.

Consciente que os processos de mudança estão imersos em redes complexas, Sterling (2001: 24) propõe começarmos esse processo repensando o papel e a natureza da educação, questionando a função da educação, ou ainda para quem a educação tem servido. Fazendo esses questionamentos, talvez tenhamos a chance de entender o que esperamos da educação, e conseqüentemente de nosso trabalho como educadores. O autor, então, apresenta quatro modos diferentes da *função da educação*: (a) a função socializadora, que serve para replicar a sociedade, a cultura e promover a cidadania; (b) a função vocacional, que se propõe a preparar as pessoas para o mercado de trabalho e o desempenho profissional; (c) a função liberal, que desenvolve o potencial individual de seus educandos, buscando promover o entendimento sobre suas individualidades; (d) a função transformadora, que faz do espaço educacional um espaço que encoraja mudança para uma sociedade mais justa e conseqüentemente um mundo melhor, pois leva em consideração a formação de identidades de seus educandos (STERLING, 2001: 25).

Percebo, portanto, que talvez o primeiro grande desafio da educação do século XXI seja *considerar e compreender* os pressupostos de uma cidadania planetária, para iniciarmos o processo de construção de uma nova possibilidade para a escola, para nossos alunos e para a sociedade. Todo sistema escolar precisaria estar engajado nesses processos de mudança e questionamento, inclusive o ensino de LEs. O ensino de línguas, tanto materna, como estrangeiras, é um dos responsáveis por esses desafios que a escola enfrenta, portanto também é responsabilidade dos professores de LEs e dos formadores de professores de LEs refletir sobre tais complexidades do milênio, no qual *ensinar* pode significar “agir na urgência, decidir na incerteza” (FREITAS: 2004:119).

#### **1.4 O LETRAMENTO CRÍTICO COMO UMA PRÁTICA EDUCACIONAL**

Quando penso em educação transformadora, cidadania planetária ou ainda nos objetivos educacionais de uma educação de qualidade é difícil não pensar sobre a desigualdade social no Brasil, e não questionar até que ponto uma educação de qualidade é realmente acessível para grande parte da população brasileira. Dados de uma pesquisa recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/BRASIL,

2002-2003)<sup>10</sup> a respeito dos orçamentos familiares de brasileiros mostram que a desigualdade social é marcada pelas diferenças de níveis de escolarização; famílias que tiveram mais acesso à educação, conseqüentemente, têm melhores recursos financeiros. Resultados de pesquisas como esse, por exemplo, nos levam a crer que através da educação será possível mudar as condições e a qualidade de vida das pessoas e dessa forma diminuir as desigualdades sociais, mas há preocupação, sim, com a qualidade do ensino, principalmente nas últimas décadas, por influência da globalização e das novas tecnologias.

Por essas razões, a questão do *letramento* se tornou um dos focos centrais nas preocupações educacionais, especialmente pelo fato de pesquisas demonstrarem que, apesar de a escolaridade da população brasileira ter aumentado nos últimos anos, não há garantias em termos de *alfabetismo funcional*, isto é, do aumento de qualidade no letramento e no numeramento, de acordo com o Instituto Paulo Montenegro (IPM, 2005)<sup>11</sup>. É possível perceber que, embora grande parte dos brasileiros saiba ler/escrever, eles não possuem as habilidades de leitura/escrita (*letramento*) e de cálculo (*numeramento*) consideradas como necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Para a realização dessas pesquisas, o IPM (2005) tem utilizado o *indicador de alfabetismo funcional* (Inaf), que se propõe a medir diferentes níveis de alfabetismo da população brasileira adulta, os quais estão divididos em quatro níveis diferentes: (a) analfabeto; (b) nível 1 – alfabetismo rudimentar; (c) nível 2 – alfabetismo básico; (d) nível 3 – alfabetismo pleno. O IPM (2005) acredita que através desses resultados de pesquisa será possível oferecer subsídios para apresentar orientações que possam contribuir para a mudança do quadro educacional brasileiro. Segundo Ana Lúcia Lima, diretora executiva do IPM<sup>12</sup>, um trabalho de pesquisa como este é “essencial para a diminuição das desigualdades e para a garantia de um desenvolvimento compatível com o cenário mundial cada vez mais globalizado e competitivo”.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/pof/2002/default.shtm> Último acesso em: 29 ago. 2007.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.ipm.org.br>. Último acesso em: 24 ago. 2007.

<sup>12</sup> Notícia divulgada pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM). Disponível em: [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.10.01.00.00&num=38&tp=especial&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.10.01.00.00&num=38&tp=especial&ver=por). Último acesso em: 29 ago. 2007.

Há de se considerar ainda que essas pesquisas possam nos ajudar a perceber a necessidade de se revisar a questão do letramento nas escolas brasileiras, não só pelo fato de os resultados apontarem para um baixo crescimento em relação aos níveis de alfabetização funcional, mas principalmente pelo fato de a sociedade tecnológica, na qual estamos inseridos, ter modificado nosso próprio entendimento do que *leitura* significa (MONTE MÓR, 2007). De maneira diferente do passado que indicava o leitor apenas como aquele que sabia ler/escrever, atualmente a atividade de leitura está diretamente relacionada com o indivíduo que utiliza o ler/escrever dentro de uma prática social (DE CASTELL, LUKE & MAC LEANNAN apud MONTE MÓR, 2007: 02).

Segundo Monte Mór (2007), esse entendimento de que há diferentes práticas sociais utilizando-se da linguagem de maneiras variadas nos levou a perceber que há vários *letramentos*, e não só o letramento que envolve a habilidade de ler/escrever, como, por exemplo, o letramento visual, o digital, o multicultural, etc. Baseada em Luke & Freebody, Monte Mór (2007) explica que esses novos letramentos nos ajudam a perceber que o processo educacional do ensino de línguas está engajado no ensino de aspectos culturais, isto é, das diferentes maneiras de se ver, descrever e explicar as coisas. Para esses autores, a leitura está diretamente relacionada com o entender representações textuais, valores, ideologias, discursos, questões de âmbito social, por exemplo. Além disso, a autora reforça a idéia de que a leitura também está relacionada com a distribuição do conhecimento e do poder nas sociedades, e que por isso essa questão merece uma melhor investigação em relação à extensão do analfabetismo e do alfabetismo funcional no Brasil.

Dessa forma, percebo que há duas questões centrais para uma nova proposta de trabalho educacional que se baseia no *letramento*. A primeira delas está relacionada com a própria atividade de leitura, ou seja, com o entender como realizamos leitura, como interpretamos e compreendemos as informações que chegam até nós. A segunda tem a ver com o entendimento de como usamos essa leitura nos espaços que ocupamos, com as pessoas com quem interagimos, isto é, como fazemos o uso da leitura nas práticas sociais, culturais e discursivas nas quais estamos inseridos.

Essas questões já são de conhecimento e interesse de críticos da área, pois a idéia de que estamos nos tornando cada vez mais *multiculturais*, isto é, que atravessamos diferentes práticas sociais, culturais e discursivas de maneiras múltiplas e

variadas, tem se fortalecido (HALL, 2000; MOITA LOPES, 2005). Isso requer de nós uma compreensão muito mais complexa de *linguagem, cultura e conhecimento* do que uma simples visão homogênea. Essa é uma questão que surge recentemente com as OCN/LE (BRASIL, 2006). Segundo os autores das OCN/LE (BRASIL, 2006), essa nova abordagem de letramento é uma possibilidade para nos ajudar a perceber que existem diferentes práticas sociais, culturais e discursivas, também denominadas como *comunidades de prática*, e justamente por existirem variadas maneiras de ser, agir, explicar as coisas é que há também conflitos entre elas.

Essa preocupação de pensar a educação como espaço possível para nos levar a perceber e entender as mais variadas formas de uso da linguagem, de que nos valemos em cada comunidade de prática da qual participamos, é tarefa para o que vem sendo chamado de *letramento crítico* (LC). Essa prática educacional emergiu de recentes debates em várias disciplinas, como a lingüística, a sociologia, os estudos de caráter político, cultural e filosófico, circundando questões sobre linguagem, identidade, cultura, cidadania, globalização, poder e justiça (ANDREOTTI, 2006). Tais tópicos estão relacionados à função da educação que vem sendo apresentada pelos documentos oficiais, como a LDB (BRASIL, 1996), as OCN/LE (BRASIL, 2006) e as DCE/LE (PARANÁ, 2006). O LC também vem ao encontro da concepção pós-estruturalista de mundo, já descrita aqui, preocupando-se em questionar não só as razões pelas quais vivemos em uma situação mundial com tantos problemas e desigualdades sociais, mas principalmente quais são as implicações que esses questionamentos apontam.

Segundo Andreotti (2006), o LC é uma abordagem de inovação em educação que pode complementar e afetar a área de ensino de LEs de muitas maneiras diferentes. Essa prática não se apresenta somente como mais uma mudança inovadora, mas sim como uma mudança de paradigma, de pensar e entender a educação com diferentes princípios, uma vez que seu objetivo central é trazer questionamentos para a sala de aula que foquem duas questões fundamentais: *como devemos viver juntos? E quem decide sobre essa questão?* (ANDREOTTI, 2006).

Sendo ainda uma abordagem educacional muito recente, professores e outros profissionais da educação, da formação de professores e do ensino/aprendizagem de LEs que têm mostrado interesse sobre essa questão estão buscando discutir sobre o assunto, para aprofundar possíveis entendimentos a respeito do LC (BRASIL, 2006;

JORDÃO, 2007; MENEZES de SOUZA, 2007; MONTE MÓR, 2007). Outras iniciativas para essa reflexão também têm surgido, como, por exemplo, a publicação da revista eletrônica *Critical Literacy: Theories and Practices*<sup>13</sup>, os encontros promovidos para professores de LI, que aconteceram no Brasil, no Peru e na Argentina, conhecidos como *critical literacy schools*<sup>14</sup>, e também o trabalho de pesquisa que vem sendo desenvolvido por uma rede de educadores interessados na *metodologia dos espaços abertos*<sup>15</sup>.

Nesse contexto, explicar o LC não tem sido tarefa simples, e acredito que encontrar uma definição comum, homogênea, não seja a intenção desses profissionais envolvidos nesses projetos, pois para aqueles que acreditam no potencial de um trabalho baseado em seus pressupostos, achar uma definição única para LC seria talvez ir contra seus princípios mais basilares. Assim como o pós-estruturalismo, o LC também acredita que interpretações são construções ideológicas e por isso são formadas a partir do olhar do observador. Dessa forma, entendo que seja mais coerente perceber que o desenvolvimento de um trabalho baseado no LC terá sim princípios comuns, pós-estruturalistas talvez, mas será construído a partir das necessidades locais de onde for pensado e desenvolvido.

Há, porém, alguns autores interessados em tentar descrever de certa forma seus entendimentos a respeito do LC. Cervetti, Pardales & Damico (2001), por exemplo, consideram que o LC tenha recebido influência de três áreas da educação: a teoria crítica social, os trabalhos de Paulo Freire e as teorias pós-estruturalistas. Segundo os autores, a teoria crítica social acredita que desigualdades possam ser expostas através da crítica para serem, dessa forma, reconstruídas através da linguagem. Os trabalhos de Paulo Freire mostram que a educação através da linguagem e do processo de alfabetização é a chave para a reconstrução social, pois essas atividades devem funcionar como uma possibilidade de transformação, para que os sujeitos envolvidos se tornem o ponto central das questões de justiça e emancipação.

Para os autores, tanto a teoria crítica social quanto os estudos de Paulo Freire apresentam similaridades, pois ambos envolvem um comprometimento de justiça e

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.criticalliteracy.org.uk/journal> Último acesso em: 29 ago. 2007.

<sup>14</sup> Informações detalhadas em: <http://www.criticalliteracy.org.uk/elt> Último acesso em: 29 ago. 2007.

<sup>15</sup> Informações detalhadas em: <http://www.osdemethodology.org.uk> Último acesso em: 30 ago. 2007.

igualdade, assim como ambos promovem a crítica de textos e do mundo como um importante mecanismo de mudança social.

As bases de um trabalho como esse estão na possibilidade de ensinar os alunos a lerem criticamente as palavras e o mundo e assim se tornarem atores no processo de ir contra as situações opressivas do sistema social. A partir de uma consciência crítica, alunos poderiam reconhecer e sentir a possibilidade de reconstruírem suas identidades e realidades sociopolíticas através de seus próprios processos de construção de sentidos e através de suas ações no mundo (CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001).

A terceira influência, advinda das teorias pós-estruturalistas, está particularmente na crença de que os textos não possuem características intrínsecas, pois seus sentidos emergem somente na relação do leitor dentro de práticas sociais. Nessa perspectiva, acredita-se que os autores escrevem seus textos e os indivíduos os interpretam de acordo com os sistemas discursivos de seus contextos, isto é, de suas comunidades de práticas. Sendo esse um entendimento de leitura pós-estruturalista, a validade de interpretações científicas é sempre dependente das relações de poder, e não passível de valores de verdade. Para os pós-estruturalistas e os educadores de uma abordagem crítica da educação, a linguagem caminha em direção à produção e à manutenção das relações desiguais de poder, e por isso os textos são sempre ideológicos, dependendo do contexto para sua construção de sentidos e impossibilitando qualquer neutralidade ou julgamento de valor das interpretações.

De maneira similar, Shor (1999) acredita que o LC tenha recebido influência de pensadores como Dewey, Freire e Vygotsky, e das teorias pós-estruturalistas, como o feminismo e o multiculturalismo, por exemplo. Para Shor (1999), esses três autores contribuíram com a perspectiva de que a educação deve promover a construção de um cidadão reflexivo dentro de uma sociedade democrática, e que esse exercício de reflexão se dá pelo uso da linguagem, que é entendida como uma atividade social. Entendendo que o conhecimento é construído de forma coletiva, Shor (1999) une conceitos desses autores para mostrar que há possibilidade de construir espaços de ensino onde alunos ocupem também posições de autoridade, sendo agentes de seu próprio aprendizado, e assim alunos e professores se educam colaborativamente nas tarefas de ensino/aprendizagem, negociando o conhecimento e compartilhando as posições de poder.

Para esse autor, há uma diferença fundamental entre *letramento* e *letramento crítico*. O autor explica que, apesar de letramento ser entendido como uma ação social através do uso da linguagem que nos forma agentes dentro de uma sociedade, o LC percebe que a atividade de ler/escrever é parte de um processo muito mais complexo, pois é tornar-se consciente dentro de sua própria experiência, que foi construída historicamente por relações de poder. Por essa razão, o autor acredita que o LC é a possibilidade de usarmos a linguagem para questionarmos como nossa construção como sujeitos acontece socialmente. O LC está interessado em questões que circundam identidade, diferenças e poder. Citando Aronowitz & Giroux, Shor (1999) explica que o LC pode tornar a relação entre conhecimento e poder mais clara, uma vez que saber ler as relações de poder é a possibilidade de nos tornarmos mais conscientes dos processos de legitimação que ocorrem em uma cultura.

Shor (1999) comenta que para o LC não há uma determinada posição que considere a pedagogia, a educação como processos neutros, pois nenhum processo de aprendizagem é livre de valores, e assim nenhum currículo, por exemplo, está livre de ser estabelecido sem relações de poder e ideologia. Seguindo pressupostos pós-estruturalistas, o autor expõe que nosso conhecimento é sempre parcial, tudo o que vemos, entendemos, somos, fazemos ou dizemos é imbuído de ideologia. Desse modo, não posso deixar de pensar que tudo o que ensinamos, as escolhas que fazemos, pelos assuntos, pelo conteúdo, pelo conhecimento, nossa maneira de falar, de explicar, enfim, tudo é orientado de maneira nunca neutra. Acredito que perceber como estamos orientando nossos alunos através de valores, ações de linguagem é responsabilidade de nosso trabalho, pois nossas ações implicam o tipo de sociedade, pessoas e comportamentos que estamos ajudando a produzir.

Isso significa que precisamos nos dar conta de que, a partir do momento em que entramos em nossas salas de aula, trazemos nosso conhecimento sobre aquilo que julgamos certo ou errado, bom ou mau, trazemos nossos valores, sentimentos, pressupostos teóricos que embasam nossa maneira de compreender a vida (JORDÃO, 2006). É imprescindível termos consciência da nossa não-neutralidade, assim como o entendimento de que aquilo que ensinamos também nunca é neutro, é sempre baseado em nossas pré-concepções, e, apesar de muitas vezes não nos darmos conta disso, estamos sempre legitimando determinadas perspectivas na posição de poder que



ocupamos dentro das salas de aula, o que muitas vezes fazemos sem pensar nas implicações que podem ser acarretadas. O LC está interessado em discutir essas implicações e quer que levemos para a sala de aula esse tipo de questionamento, como por exemplo, quem define nosso entendimento sobre a realidade.

O LC entende ser nossa responsabilidade como professores não mostrar conclusões ou respostas corretas, e sim envolver nossos alunos em processos de discussão para criar espaços de respeito pela diferença e pelo engajamento crítico. Vale ressaltar que ser crítico nessa perspectiva carrega um sentido amplamente positivo, pois ter habilidades críticas é saber analisar duas questões fundamentais: os pressupostos e as implicações de qualquer questão de âmbito local e global. O papel do professor que segue os pressupostos de uma abordagem de trabalho como essa é o de ensinar aos alunos a lerem as relações de poder, as frustrações, os relacionamentos, para então aprenderem a lidar com os problemas, e assim entenderem melhor o mundo.

Além disso, aprender a viver coletivamente em uma sociedade global, interdependente, diversa e desigual envolve o desenvolvimento de habilidades que dêem suporte aos aprendizes para negociar e lidar com a mudança, a complexidade, a incerteza e a insegurança em contextos diferentes. O LC pode ajudar nossos alunos a analisarem as relações entre linguagem, poder, identidades e desigualdades, a imaginarem outros mundos, a se engajarem criticamente com a diferença e a entenderem as implicações de nossos pensamentos e ações, levando-nos assim a uma prática e a uma ação muito mais responsáveis. O LC é a possibilidade de promover a desestabilização, trazer questionamentos, desconforto, aventura e caos para ajudar as pessoas a estarem abertas para saber lidar com riscos (ANDREOTTI, 2006).

Para o desenvolvimento de um trabalho baseado em pressupostos como os do LC, os autores das OCN/LE (BRASIL, 2006: 93) acreditam que o exercício de leitura deve oportunizar “a compreensão e a reflexão sobre o lugar que o aluno ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído do processo social e cultural que analisa”, pois essa reflexão é uma maneira de poder gerar oportunidades para o desenvolvimento da cidadania. Pensar sobre a questão da inclusão/exclusão é talvez uma possibilidade de entender a complexidade existente nos relacionamentos sociais em que estamos inseridos e assim compreender como a diversidade faz parte dessa complexidade.

Os autores das OCN/LE (BRASIL, 2006: 95) mostram interesse em discutir a questão da inclusão/exclusão, considerando, por exemplo, o acesso às novas tecnologias, isto é, à linguagem digital. Eles acreditam que “um projeto de inclusão poderá aumentar o sentimento de exclusão se considerar o usuário apenas como um consumidor dessa linguagem em vez de lhe abrir oportunidade de compreensão do seu papel também de produtor dessa linguagem”. Para os autores, essa visão que considera o indivíduo apenas como consumidor de qualquer tipo de linguagem é limitadora e ainda entendida apenas como atividade de alfabetização, pois considera a linguagem externa ao sujeito e ao contexto, deixando de lado o mais relevante para a prática social e discursiva, que é a ideologia, as relações de poder, as entrelinhas, as ironias que se encontram em qualquer discurso (BRASIL, 2006).

Dessa forma, uma perspectiva de trabalho de inclusão não pode ser separada de um entendimento profundo que considera a heterogeneidade e a diversidade sociocultural e lingüística. Qualquer projeto de inclusão precisa desconsiderar o entendimento de concepções de língua e cultura como homogêneas, isto é, abstratas, fixas e estáveis. Ao contrário, um projeto de inclusão precisa criar possibilidade de diálogo com outras culturas, sem que haja a necessidade de abrir mão de seus próprios valores. É por isso que um projeto de inclusão envolve questões de ordem social, política, cultural e educacional.

Trabalhar em prol do letramento dos alunos, de maneira condizente com as necessidades das comunidades em que vivem, com suas próprias características, e por isso constituídas por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução, é uma característica basilar para um projeto de letramento. Uma proposta como esta nas escolas não pode deixar de considerar que: (a) há diferentes e variadas formas de circulação do conhecimento e da informação, e isso requer diferentes habilidades das aprendidas nas escolas; (b) a percepção da multimodalidade nas práticas sociais requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais; (c) há maior necessidade da capacidade crítica dos indivíduos, para saber fazer a seleção daquilo que é relevante no meio de uma massa de informação (BRASIL, 2006).

Além disso, um projeto de letramento pode ajudar no desenvolvimento do senso de cidadania, pois ajuda na compreensão de como as pessoas utilizam a leitura, que a

leitura tem a ver com distribuição de conhecimento e poder, que o tipo de desenvolvimento de leitura resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor (LUKE; FREEBODY apud BRASIL, 2006: 98).

### **1.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**

Após apresentar os pressupostos teóricos que embasam meu entendimento a respeito da linguagem, conhecimento, educação, cidadania, e ainda abordar questões essenciais do LC, acredito que seja relevante apontar algumas considerações sobre o ensino de LI mais especificamente, uma vez que um dos focos centrais dessa pesquisa é a formação profissional de professores de LI. Refletir sobre a *função do ensino da LI*, levando em consideração conceitos pós-estruturalistas, é fundamental principalmente em tempos de globalização, em que estamos inseridos e somos influenciados pelo uso das novas tecnologias.

De maneira geral, percebo essa preocupação em relação aos objetivos do ensino da LI como parte do cenário do ensino de línguas no Brasil mais profundamente nas últimas décadas. Vários autores têm demonstrado interesse por esses questionamentos e ainda sobre os objetivos do ensino da LI nas escolas, fazendo-nos refletir sobre a relevância educacional dessa questão e ao mesmo tempo fazendo-nos pensar sobre como lidar com a questão da globalização desenfreada que desencadeia implicações no ensino da LI (GIMENEZ, 2001; MOITA LOPES, 2003, 2005; RAJAGOPALAN, 2003, 2005).

Rajagopalan (2003: 65), por exemplo, acredita que o ensino das LEs encontra-se problemático, deficitário e abandonado pelo fato de professores não se perguntarem e não perguntarem aos seus alunos por que eles querem ensinar/aprender uma LE. O autor explica que, dentro desse contexto de globalização, aprender uma LE, especialmente a LI, parece ser uma atividade “natural” para aqueles que desejam ter acesso a um mundo melhor. Gimenez (2001: 127) também elucida que, mesmo a legislação permitindo que as comunidades optem por qual LE querem que seus alunos aprendam, percebe-se que, na grande maioria das escolas, a LI tem sido escolhida, podendo desencadear nos alunos o entendimento de que a LI tem mais valor do que as outras LEs.

Essa questão, segundo Rajagopalan (2005), é significativa porque acaba gerando na LI o fato de carregar um *status* de “língua mais importante no mundo”, obviamente por razões de globalização, passando despercebida como língua de dominação. Dessa forma, para o autor, é essencial, principalmente para nós professores de LI, ficarmos atentos para o fato de estarmos ou não repassando valores culturais que possam ser contrários aos interesses nacionais de nossos alunos. O autor percebe como essa questão tem sido um problema típico de alunos que terminam um curso de LI, pois ficam com a impressão de que “cresceram culturalmente” pelo fato de terem aprendido uma língua com mais *status*.

Ainda, para esse autor, o problema mais profundo da questão está no fato de o aluno sentir vergonha de seus próprios valores culturais em alguns casos. Rajagopalan (2003, 2005) argumenta que a LI tem contribuído para que jovens sintam vergonha de sua língua, cultura, valores, quando a comparam com a LI. A crítica do autor, similar aos questionamentos apresentados por Gimenez (2001), está no fato de a LI ser entendida e se apresentar como sendo superior à língua dos alunos, e assim contribuir com o fato de os alunos se sentirem diminuídos quando entram em contato com essa outra língua, que vale mais do que a deles. Rajagopalan (2003, 2005) também explica que somente passando por um processo de reflexão e questionamento é que conseguiremos adotar posturas diferentes em sala de aula que não prejudiquem a qualidade do ensino e muito menos desrespeitem os valores culturais dos alunos.

As OCN/LE (BRASIL, 2006) também apresentam interesse e preocupação na discussão sobre os objetivos do ensino dessas línguas na escola. Por essa razão, alguns dados de pesquisas que buscam entender o que alunos e professores pensam e esperam do ensino de LI nas escolas foram apresentados logo no início do documento. Segundo essas pesquisas, citadas nas OCN/LE (BRASIL, 2006), alunos e professores apontam para o fato de existir uma desigualdade nos resultados do ensino de LI nas escolas regulares e nos institutos de idiomas. Talvez como consequência dessa primeira questão, as pesquisas também apontam para uma tendência mais recente que está no fato de algumas escolas levarem para dentro de sua própria estrutura escolar a organização de um instituto de idiomas, como em alguns casos nos quais há inclusive uma parceria entre o instituto de idiomas e a escola de ensino regular para o desenvolvimento do trabalho.

Para os autores das OCN/LE (BRASIL, 2006), ambas as situações descritas pelas pesquisas mostram que professores e alunos acreditam que a aprendizagem de LEs somente ocorra nos institutos de idiomas, levando-nos a crer que o ensino não se concretiza nas escolas, e que professores e alunos somente se darão por satisfeitos com seus trabalhos quando puderem aproximar ao máximo o ensino de línguas dos institutos de idiomas do ensino das escolas. Essa questão tem sido discutida já por muito tempo por outros autores, como, por exemplo, Moita Lopes (2003), que apresentou uma série de reflexões a respeito das crenças que se desencadearam a partir das condições do ensino da escola pública, fazendo com que professores e alunos acreditassem que realmente não se aprende LI na escola, principalmente na pública.

Acredito que, diante dessas problemáticas que envolvem o ensino/aprendizagem de LEs, levantar questionamentos a respeito da *função do ensino de uma LE* é fundamental, principalmente por parecer haver conflitos de objetivos (BRASIL, 2006). Há mesmo uma falta de clareza sobre a função do ensino de LI na escola principalmente pelo fato de o fracasso ou o sucesso do ensino se concentrar na proficiência lingüística. Assim, a pergunta que os autores das OCN/LE (BRASIL, 2006) colocam é se atrás dessa priorização lingüística na escola não se esconde uma confusão a respeito dos *reais* objetivos do ensino de LI e das outras LEs.

De maneira geral, a crítica apresentada está no fato de essa prática se preocupar mais com o “conteúdo” do que com seus próprios alunos, e conseqüentemente com a formação humana. Isso quer dizer que o ensino de qualquer LE na escola deveria se concentrar em objetivos educacionais e culturais, em vez de se concentrar somente na questão lingüística, pois “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006: 92).

Além dessas questões que remetem à preocupação com a proficiência lingüística dos alunos e à falta de um melhor esclarecimento quanto aos objetivos do ensino de LEs, Moita Lopes (2005: 51) também apresenta questionamentos a respeito do ensino de cultura, que parece ser outra questão relevante para a área, pois já parece senso comum que ensinar uma LE seja ensinar a cultura dessa língua. A crítica do autor em relação a essa prática está no fato de que todas as abordagens de ensino de LEs, consideradas como tradicionais ou não, entendem a cultura como parte do processo de

ensinar a LE, levando a uma visão *objetivista e homogênea* da cultura, como se cultura fosse um pacote que vem junto quando se aprende uma LE.

Para Moita Lopes (2005: 51), essa concepção de que ensinar LE é ensinar cultura é problemática porque generaliza as culturas, as línguas, as pessoas e assim produz *pasteurizações reducionistas*. O autor explica que esse entendimento de cultura como sendo algo homogêneo nos leva a crer que exista uma essência da cultura estrangeira, à qual o aluno terá acesso quando aprender essa língua; conseqüentemente evitará os conflitos e os embates culturais existentes pelas diferenças entre uma e outra cultura, entre uma e outra língua.

Ainda, segundo os autores das OCN/LE (BRASIL, 2006), é preciso propor uma nova maneira de pensar o ensino da LE que possa conciliar o ensino da língua com os objetivos educacionais. Fazer essa reflexão é fundamental principalmente pelo fato de que, quando consideramos apenas o conhecimento da LE, perdemos de vista os objetivos educacionais de ensino, pois entendemos que o papel da escola é suprir os indivíduos apenas com “conteúdo”, preenchendo-os até estarem “formados” e “completos”. Quando levamos em consideração os objetivos educacionais do ensino, passamos a pensar na formação para a cidadania, que é tarefa de todas as disciplinas da escola, não só da LE, mas também dela.

Desse modo, ensinar LI, ou qualquer outra LE, tem relação com a atividade de desenvolver o senso de cidadania, não mais aquela visão tradicional de cidadania, que é entendida de forma homogênea, como o direito a ter direitos, mas, ao contrário, a visão de cidadania como um conceito heterogêneo, uma vez que ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa ocupa na sociedade. Ensinar cidadania é um processo de conscientização, e a grande dúvida está no fato de como desenvolver esse trabalho nas aulas de LEs, ou ainda, como trazer para as aulas de LEs questões que possam ajudar nesse desafio (BRASIL, 2006).

Enfim, acredito que ensinar LE na escola vai muito além de apenas desenvolver uma capacidade de uso lingüístico dessa língua, ou de acesso a outra cultura. O ensino da LE pode fazer com que o aluno entenda e perceba que há heterogeneidade no uso de qualquer linguagem; pode ajudá-lo a refletir sobre o fato de que pessoas pertencem a grupos diferentes e assim se comunicam de formas variadas; pode fazê-lo entender que há maneiras diferentes de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de

realizar interações sociais por meio da linguagem; pode ainda aguçar o nível de sensibilidade lingüística dos alunos quanto às diferenças entre a LE e a língua materna (LM), e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana; ou ainda ajudá-lo a enfrentar os desafios cotidianos e sociais, adaptando-se a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (VAN EK; TRIM apud BRASIL, 2006).

Para conseguir trabalhar com objetivos como esses, será preciso que professores de LEs estejam atentos para novos conceitos de língua, cultura, conhecimento, para assim não transformarem suas aulas em ambientes monoculturais e, conseqüentemente, não apagarem o fato de que cultura é um construto social e, portanto, um produto daqueles que vivem as práticas discursivas em que essa LE é utilizada (MOITA LOPES, 2005; BRASIL, 2006).

## CAPÍTULO II

### A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

*Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, (...) alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou da educadora (FREIRE, 2000: 23).*

Discutir o panorama que envolve a formação profissional de professores de LEs, mais especificamente professores de LI, é uma das questões centrais deste trabalho de pesquisa. No entanto, a compreensão do termo *formação profissional* provavelmente não deve ser a mesma para todos os envolvidos nesse campo. O sentido no qual o utilizo aqui é com a intenção de caracterizar os conhecimentos necessários para a prática docente propriamente dita.

Segundo as DCN/Formação (BRASIL, 2001)<sup>16</sup>, é possível perceber ao longo da história das licenciaturas que há complexidade na maneira como os cursos de licenciatura vêm sendo organizados. As diretrizes apontam para o fato de que sempre houve uma divisão recorrente na grade curricular dos Cursos de Formação de Professores separando os conteúdos chamados de “teóricos” das disciplinas que envolvem questões práticas da formação docente, chamadas de “pedagógicas”. Esse entendimento sobre a organização curricular perdurou por muito tempo nos cursos de licenciatura e ficou conhecido pela área como o famoso “3+1” (PEREIRA, 2000; BRASIL, 2001).

Como o ingresso ao ensino superior era o mesmo para cursos de bacharelado e licenciatura, este número 3 indicava os conteúdos estudados nos três primeiros anos do curso, denominados de “teóricos”. O número 1, por outro lado, indicava um possível quarto ano de curso superior para aqueles que quisessem sair com a *licença* para a prática docente e assim cursavam o ano de licenciatura, que era dedicado aos conteúdos

---

<sup>16</sup> As informações citadas aqui foram retiradas do parecer CNE/CP 28/2001, que rege os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Último acesso em: 19 ago. 2007.



referentes à prática docente. Apesar de essa divisão já ter sido fortemente criticada pela área, por não garantir uma formação profissional holística (MORIN, 2005b), pois separa a teoria da prática, ainda hoje ela parece ser recorrente nos cursos de formação de professores, os quais dedicam somente o último período do curso para a prática de ensino (CELANI, 1988, 2004; CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991; PEREIRA, 2000).

Atualmente, as DCN/Formação (BRASIL, 2001) apresentam uma nova maneira de organizar os conteúdos dos cursos de licenciatura, mostrando que essa divisão 3+1 não é satisfatória, e assim apontam para a necessidade de os cursos de formação reorganizarem seus currículos, unindo as atividades *teórico-práticas* em torno de um projeto pedagógico consistente. Por exigência dessa legislação, desde o início do curso de graduação, o aluno-professor precisa estar envolvido nessas atividades teórico-práticas, não separando o conhecimento de forma estanque. Essa exigência do Conselho Nacional de Educação (CNE) é percebida nas informações abaixo transcritas no próprio parecer:

(...) ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior (Parecer CNE/CP 28/2001, BRASIL, 2001: 05).

Apesar dessas alterações, as DCN/Letras (BRASIL, 2002)<sup>17</sup>, mais especificamente, não enfatizam, em minha opinião, de forma adequada, essa mudança de paradigma, apontando as diferenças entre a licenciatura e o bacharelado. Há explicações a respeito dos Cursos de Letras, mas, quando se informam questões mais específicas, como os conteúdos curriculares e a própria estruturação do curso, a discussão a respeito da falta de integração entre teoria e prática não é contemplada, apenas se aponta para o fato de que os conteúdos devem estar relacionados às áreas de lingüística e literatura e, assim, nem se considera a área da educação.

---

<sup>17</sup> As informações aqui citadas foram retiradas do Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001, que é parte da Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002, que rege as Diretrizes dos Cursos de Letras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Último acesso em: 19 ago. 2007.

Por essa razão, acredito que seja possível compreender que os cursos de licenciatura e bacharelado continuam sendo regidos pelas mesmas diretrizes, pois só se diferenciam no fato de existir um parecer, já citado aqui, que rege a formação de professores da educação básica. O próprio parecer dos Cursos de Letras não diferencia a licenciatura do bacharelado, isto é, não especifica que os cursos devem se organizar de maneira holística e envolver os alunos-professores em atividades teórico-práticas, desde o início da graduação, especificamente voltadas para o desenvolvimento da prática docente. Essa questão da reestruturação do curso é basilar na melhoria da qualidade da formação docente, pois marca diferenças fundamentais entre licenciatura e bacharelado. Permanecendo, porém, apenas um parecer tanto para licenciatura como para bacharelado, entendo que a compreensão de como os Cursos de Letras realmente se diferenciam do formato 3+1 fica ainda confusa.

O Curso de Letras da UFPR – Licenciatura em LI, por exemplo, organiza seu currículo<sup>18</sup> a partir da divisão das áreas do conhecimento, separando as disciplinas em três grandes áreas: língua e literaturas de língua portuguesa, língua e literaturas de língua estrangeira e disciplinas pedagógicas. Por conta dessa separação de áreas, parece já ter se tornado senso comum entre muitos dos envolvidos com a formação inicial de professores de LEs o entendimento de que a formação profissional é somente responsabilidade dos professores que lecionam as disciplinas pedagógicas. Essa perspectiva foi evidenciada pelas entrevistas<sup>19</sup> que realizei com os alunos-professores do Curso de Letras – Licenciatura em LI da UFPR, pois, quando lhes foi perguntado se estavam satisfeitos com a formação que haviam recebido no Curso de Letras para serem professores, faziam referência quase que somente aos conteúdos advindos das aulas de metodologia e prática de ensino.

No Curso de Letras da UFPR tal divisão das áreas do conhecimento também é marcada pela própria organização dos departamentos de ensino. Há o grupo de professores do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, o do Departamento de Lingüística, Letras Clássicas e Vernáculas e ainda os professores dos Departamentos do Setor de Educação. Em outras instituições no Estado do Paraná, como, por exemplo, UEL, UEM e Fecilcam, onde há somente um Departamento de Letras, o grupo de

---

<sup>18</sup> A grade curricular do Curso de Letras da UFPR – Licenciatura em LI, objeto de pesquisa deste trabalho, está no Anexo I por razões de exemplificação.

<sup>19</sup> A análise das entrevistas encontra-se no Capítulo III, nos itens 3.3 e 3.4.

professores se divide em Área de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Área de Língua e Literaturas de Línguas Estrangeiras. Nessas instituições, o Departamento de Pedagogia é responsável pela oferta de disciplinas mais específicas da área pedagógica, mas as disciplinas de metodologia e prática de ensino de LM e LE são lecionadas por professores do próprio Departamento de Letras.

Apesar de o foco deste trabalho concentrar-se na designada formação profissional, pois estou interessada nas implicações dessa formação em relação ao ensino, meu entendimento sobre formação profissional vai além dessa divisão. Não vejo tal divisão de departamentos e disciplinas nos cursos de licenciatura como algo além da necessidade prática de organização do próprio curso, uma vez que entendo que a formação profissional não é responsabilidade somente do professor-formador que normalmente leciona as disciplinas de metodologia e prática de ensino, e sim de todo o corpo docente do Curso de Letras, uma vez que todos são professores-formadores. Acredito que o sucesso e o fracasso de uma formação de qualidade dependem tanto dos professores-formadores das disciplinas pedagógicas, quanto dos professores-formadores de todas as outras disciplinas ofertadas pelo curso, bem como dos alunos-professores envolvidos em seu próprio processo de formação.

Dessa forma, apresento neste capítulo três modelos de formação de professores e questiono em cada um deles como os conceitos de linguagem, conhecimento e educação, discutidos no capítulo anterior, são informados, pois acredito que, para falar em *formação de professores de língua*, faz-se necessário também discutir tais questões. Creio que diferentes entendimentos a respeito desses conceitos, por exemplo, diferenciam muito nossa maneira de entender o significado da própria linguagem dentro da sala de aula. Considero ainda que entendimentos distintos sobre educação possam acarretar diferenças no estilo de trabalho que realizamos em nossas aulas, pois nossas atitudes diante de tais concepções implicam diferentes maneiras de interpretar e agir no mundo.

## **2.1 O PROFESSOR TÉCNICO E A EDUCAÇÃO TRADICIONAL**

O primeiro modelo de profissional que apresento na pesquisa é aquele que caracteriza o professor como *técnico*. Esse modelo tem sido extensivamente descrito tanto pela história da carreira docente como pelos métodos de ensino de LEs da

literatura da área. Segundo Celani (2003), uma das dificuldades que enfrentamos atualmente quando discutimos questões a respeito da formação de professores de LEs é o fato de essa concepção de que um “bom professor de LE” é um *técnico de ensino* ainda estar muito presente.

Analisando-se o contexto educacional europeu, por exemplo, pode-se dizer que o nascimento da profissão docente se deu no século XVIII com a intervenção do Estado, que tinha a intenção de colocar professores como substitutos da Igreja na incumbência do ensino; os professores assim acabaram tornando-se a voz dos novos dispositivos de escolarização até então existentes. Ao longo do século XIX, a imagem do professor foi consolidada, através da seleção e do recrutamento de profissionais feitos pelo Estado, que naquela época, pelo menos, acabou contribuindo para que a profissão passasse a ocupar um lugar privilegiado (NÓVOA, 1995).

Na virada do século XIX para o XX, os professores foram incumbidos de formar um novo homem que surgia com a formação histórica da República, e o Estado passou, então, a assumir simbolicamente a função de controlar os professores não só administrativamente, mas também ideologicamente; assim houve, talvez pela primeira vez na história, uma necessidade de delimitar o espaço de autonomia da profissão docente. Nessa época, a construção de um perfil baixo da profissão docente, isto é, a pouca valorização que foi dada às atividades desenvolvidas pelo professor, acabou instaurando-se por via de uma legitimidade delegada, que impedia a emergência de um poder profissional autônomo. Foi quando a degradação do estado socioeconômico da profissão docente se instaurou. Redução e controle eram, desde então, os dois únicos eixos estruturantes da política existente em relação à formação de professores (NÓVOA, 1995).

No contexto brasileiro, os cursos de licenciatura, de modo geral, foram criados nas Faculdades de Filosofia na década de 30, com a preocupação de regulamentar o preparo de futuros docentes que lecionariam na escola secundária. Foi nessa época, com tal necessidade momentânea, que surgiram os primeiros cursos de licenciatura conhecidos como 3+1, em que as “disciplinas pedagógicas”, tendo previsão de um ano de duração, foram colocadas após o estudo das “disciplinas de conteúdo”, com duração de três anos (PEREIRA, 2000). O próprio nome *disciplinas de conteúdo* nos permite entender as disciplinas pedagógicas como disciplinas que não têm “conteúdo”.

Alguns cursos de licenciatura até hoje mantêm essa divisão, apresentando três anos de conteúdos teóricos e concentrando as poucas disciplinas de cunho pedagógico no último ano de curso (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991). Como consequência justamente dessa maneira como se dá o nascimento da profissão docente e talvez sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação. Estudos publicados indicavam uma preocupação com os *métodos de treinamento de professores* (CANDAU apud PEREIRA, 2000).

Considerando mais especificamente a área de ensino/aprendizagem de LEs, apesar de a profissão do professor de línguas passar por vários processos de mudança, foi sempre pouco considerada pela área em termos de pesquisa, pois o objetivo maior sempre foi o de caracterizar os *métodos*<sup>20</sup> de ensino, e não a prática docente. Acredito que seja possível observar, através dos vários métodos que acabaram sendo catalogados pela literatura da área (BROWN, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2000), que o professor sempre precisou apenas desempenhar um bom papel de técnico em sua aplicação, pois, de maneira geral, o professor é apenas considerado como *um técnico no ensino de LEs*.

O método da gramática e da tradução, por exemplo, tem como objetivo principal levar o aprendiz da LE a apreciar a cultura e a literatura da língua-alvo. Os passos essenciais para o aprendizado giram em torno da memorização prévia do vocabulário, do conhecimento relativo às regras gramaticais necessárias para a junção de palavras e à formação de sentenças e da fixação das estruturas com exercícios de tradução. O uso de textos clássicos também faz parte das atividades desenvolvidas, mas a atividade de leitura é apenas tratada como um exercício de análise gramatical (LEFFA, 1988; BROWN, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2000). O professor de um curso de LE que segue esse método precisa, portanto, ser treinado para ensinar técnicas de como traduzir vocábulos e construir sentenças. Na concepção de língua que informa o processo de formação do professor para a “aplicação” desse método, considera-se tanto a LM como

---

<sup>20</sup> O entendimento de método nesta pesquisa segue pressupostos apresentados por Brown (1994). Para o autor, método é um conjunto generalizado de ações ocorridas em sala de aula com o intuito de se atingir objetivos lingüísticos, isto é, o professor segue uma seqüência de técnicas que, se forem aplicadas “corretamente” e seguidas à risca, fazem com que os resultados da aula sejam atingidos. Métodos são quase sempre pensados como uma possibilidade a ser aplicada a uma variedade de diferentes aprendizes e contextos.

a LE *transparentes*, isto é, os significados identificados na LM são supostamente transpostos com facilidade para a LE, a partir da concepção de que a tradução é um processo neutro de transposição de significados de uma língua para outra. O professor competente é aquele que consegue ensinar ao aluno o significado “exato”, isto é, único, do vocabulário das sentenças.

Nesse contexto, o principal elemento do processo de aprendizagem de LE é o professor, cabendo ao aluno apenas aprender. Há pouco ou quase nenhum espaço para o questionamento sobre a aprendizagem em termos das necessidades do aluno (LEFFA, 1988). Formar um professor que atue como “aplicador” de um método requer então nada além de um bom, intensivo e repetitivo *treinamento* das técnicas e dos instrumentos a serem utilizados pelo futuro professor em sua prática na sala de aula. Apenas sabedor das estratégias necessárias para aplicação do método, um bom professor garantirá o aprendizado efetivo de seus alunos.

Após um longo período sendo o ensino de LEs e a formação de professores de LEs vistos apenas pelos olhos do ensino da gramática e da tradução, especialistas da área deram início a uma época de questionamentos devido a uma crescente insatisfação quanto aos resultados até então advindos do ensino de LEs. A necessidade de comunicação entre as nações surge com muita força, e a ausência de preocupação com o uso da LE em situações de comunicação oral passa a ser enfatizada. Em vários países, diferentes métodos baseados na comunicação direta e no autêntico uso da LE surgem como alternativa. Um vasto movimento de diferentes tentativas no ensino de LEs tomou conta do cenário, e esta intenção comum de encontrar uma possibilidade que enfatizasse a linguagem oral perdurou através do método direto (BROWN, 1994).

Opondo-se ao uso da LM nas aulas, o método direto fundamenta-se na concepção de que, para aprender uma LE, é necessário apenas usar a própria LE; a transmissão dos significados acontece através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução, trazendo para as aulas interação oral e uso “espontâneo” da língua-alvo. A ênfase no ensino está na produção oral, e a perspectiva de trabalhar com as quatro habilidades surge pela primeira vez na história do ensino de LEs (BROWN, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2000). Seguindo o modelo europeu de educação, esse método foi introduzido no Brasil com uma reforma radical em algumas escolas, com turmas reduzidas de alunos, escolha adequada de materiais didáticos e seleção rigorosa de

professores. Tal seleção baseava-se na imagem instaurada do professor de LE, com a idealização do falante nativo, isto é, o professor que tivesse boa proficiência lingüística conseguiria trazer para a sala de aula a naturalidade da LM, sendo considerado assim um excelente profissional (LEFFA, 1988)<sup>21</sup>.

Embora a concepção de ensino do método direto exija um processo de formação radicalmente diferente do método da gramática e da tradução, porque coloca sua ênfase no desenvolvimento da proficiência lingüística do professor, continua-se partindo do pressuposto de que um bom professor é um bom *técnico*, alguém que tenha domínio lingüístico e conhecimento de determinadas técnicas para desempenhar o papel de professor de LE. Essa concepção de ensino e esse modelo de professor partem da idéia de que o ato de aprender é algo que se aprende fazendo, estando exposto à LE “naturalmente”, e que por isso o professor não tem necessidade de qualquer formação mais específica que não seja o treinamento do “conteúdo” a ser ensinado (NÓVOA, 1995), que neste caso é a própria LE, concebida como código neutro e transparente.

Outro método de ensino de LE que até hoje é muito popular na literatura e adotado por escolas é o método áudio-lingual. Esse método enfatiza principalmente o uso de uma língua “pronta”, ou seja, uma língua que pode ser usada em diálogos que são apresentados aos alunos através de sentenças para a memorização. Sem muita preocupação com o conteúdo presente em tais sentenças, há muita manipulação de determinadas estruturas para que a repetição e a ênfase na pronúncia sejam realizadas de forma o mais semelhante possível à de um falante nativo. A intenção é fazer com que os alunos memorizem as estruturas; assim, o uso da LM é mínimo em sala, pois a exposição do aluno a esse “contexto natural” e próximo da *realidade* do nativo é considerada extremamente importante (BROWN, 1994).

O objetivo das aulas é apenas ensinar o código lingüístico, nada além disso, pois a concepção de língua está baseada em pressupostos do behaviorismo, entendendo-se que a língua é adquirida através de um processo mecânico de estímulo e resposta. Para quem entende a linguagem dessa forma, é simples crer que as relações sociais possam

---

<sup>21</sup> Acredito que seja interessante relacionar essas questões com o antagonismo existente até hoje entre o ensino da gramática e o método direto (LEFFA, 1988). Trabalhando com os professores de LI no NAP/UFPR, percebo que há uma constante dificuldade desses professores em definir os objetivos do ensino de LE na escola regular. É comum notar a dúvida e a angústia de vários desses profissionais tentando solucionar o dilema entre o ensino da gramática e o ensino da habilidade oral para seus alunos. Para mim, a principal questão está justamente no fato de as discussões sobre os reais objetivos do ensino de LE na escola regular não serem mais profundamente questionados (BRASIL, 2006).

ser facilmente reproduzidas através da repetição. Formar um professor nesse contexto envolve apenas a tarefa de *treiná-lo* como um falante competente, assim como os falantes nativos da LE. Acredita-se que seja possível reproduzir estruturas lingüísticas fixas, uma vez que o professor competente é aquele que usa tais estruturas previamente memorizadas e assim as *transmite* aos alunos, que podem então *aplicá-las* em situações idealizadas do cotidiano dos falantes nativos da LE.

Essa concepção de que o aprendizado de uma língua se dá a partir da repetição e da formação de hábitos começou a ser seriamente desafiada com os estudos apresentados pelo lingüista Noam Chomsky (in SCARPA, 2003). Para esse lingüista, a aquisição de uma língua não pode ocorrer através da formação de hábitos, uma vez que as pessoas conseguem entender sentenças as quais nunca ouviram antes; isso, portanto, indica que a aprendizagem é resultado da formação de regras e não da formação de hábitos. Um falante de qualquer língua ativa mecanismos em seu aparato cognitivo e potencializa processos de pensamento inatos, que resultam simultaneamente na aquisição de uma regra gramatical e na percepção de que essa aquisição está ocorrendo. Também por influência desses estudos, outras perspectivas<sup>22</sup> surgiram no ensino/aprendizagem de LEs, mas de maneira menos convencional.

A partir dos objetivos do ensino e das etapas envolvidas nas metodologias elaboradas pelos métodos de ensino de LEs descritos anteriormente, podemos concluir que o processo de formação de professores considera basicamente, em todos eles, o *treinamento*. Não há, na literatura da área, indícios de discussões a respeito da concepção de língua, da função do ensino de LE e da formação de professores em nenhuma das discussões sobre os métodos até então citados. O processo de ensino/aprendizagem parece, em minha leitura, ser caracterizado sempre como um processo simples, neutro e único para todos os envolvidos nele. Dessa forma, acredita-se que apenas o uso de determinadas técnicas a serem aplicadas em sala de aula seja a garantia para que a aprendizagem dos alunos ocorra com sucesso.

O professor, nesse contexto, não precisa ser envolvido em discussões sobre o seu próprio processo de formação nem sobre a complexidade do processo de

---

<sup>22</sup> Alguns dos nomes dessas perspectivas conhecidos na literatura da área são: o método silencioso de Gatteno, a sugestologia de Lozanov, as comunidades de aprendizagem de Curran, a abordagem natural de Krashen, a resposta física total de Asher, os programas funcionais de Wilkins (BROWN, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2000).



ensino/aprendizagem de LEs. Por conseguinte, os alunos também são sempre percebidos como aprendizes ideais, pois é constante o entendimento de que eles aprendem o conteúdo ensinado da maneira como ele foi ensinado, sem interferências que não sejam apenas as do uso “adequado” ou “inadequado” da metodologia utilizada pelo professor. Aqueles alunos que porventura não aprendem por não se adaptarem ao método de ensino, por exemplo, são considerados incapazes para a aprendizagem da LE, uma vez que a validade do método nunca é questionada e a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem é normalmente transferida ao aprendiz ou ao professor.

Essas questões me levam a crer que qualquer tipo de treinamento dado aos professores sempre acaba substituindo a educação e a formação que são necessárias para o desenvolvimento de um bom profissional. Compartilho com Taddei (2000) a preocupação de que um dos grandes problemas deste entendimento do professor como um técnico de ensino está na separação entre o que se *faz na escola* e o que se *pensa sobre o fazer na escola*, estando o professor sempre excluído do grupo que pensa sobre a escola e os objetivos da educação. Ainda, segundo Taddei (2000), boa parte das críticas a essa perspectiva educacional tecnicista vem justamente dessa prática que retira do professor a capacidade e a responsabilidade de pensar sobre sua própria atividade.

Além disso, levando em consideração os estudos pós-estruturalistas, percebo que as perspectivas que entendem o professor como técnico e a língua como código, isto é, transparente, desconsideram as relações de poder do processo de ensino/aprendizagem de LEs e da formação de professores de LEs. Em cada um desses métodos que foram aqui citados, a posição do professor técnico é fortemente marcada pela posição legítima de quem detém o conhecimento, excluindo assim todas as possibilidades de construção da linguagem pelos alunos através do diálogo, já que a língua usada em sala de aula é advinda da realidade idealmente “construída” ou pelo professor, ou pelo material didático.

Essa perspectiva educacional é denominada por Taddei (2000) como *pedagogia tradicional*. Para mim, essa pedagogia pode ser mais facilmente entendida se chamada de *pedagogia do acúmulo*, pois se baseia na premissa de que a educação acontece pela repetição e pelo acúmulo de conteúdo “universal”, que caracteriza a forma “certa” de pensar. Com sua base ideológica positivista, essa pedagogia se preocupa com a burocratização e a eficácia do ensino, assim como a constante reelaboração e

reafirmação de suas metanarrativas. Esse ensino, de maneira geral, foi muito criticado por Freire (2005), que o definiu como educação bancária, em que o professor literalmente deposita os conteúdos em seus alunos.

Um sistema de ensino com pressupostos de educação bancária acaba trazendo implicações para a formação das subjetividades dos indivíduos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem quando determina as posições que os sujeitos devem ocupar, pois “o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2005: 67). Ainda, a idéia de acumulação e organização do conhecimento acaba contribuindo também para a fragmentação de cursos e disciplinas da escola (MORIN, 2005b).

Apesar de esse modelo de professor técnico ser provavelmente o que já recebeu o maior número de críticas, acredito que ele ainda continua muito comum em nosso sistema educacional, estando bastante presente nas relações de ensino/aprendizagem estabelecidas entre professores e alunos. Em muitas dessas relações, professores continuam “despejando” conteúdos nos alunos como se estes fossem meros recipientes e como se o *conhecimento* fosse realmente *absoluto* e *universal*. A própria postura da universidade continua baseada nesta forma de ensino, em que os alunos sentam em suas carteiras e esperam receber o conteúdo advindo do professor-formador, que é caracterizado como um excelente profissional quando apresenta respostas coerentes para todas as perguntas de seus alunos. A grande questão de um projeto de ensino como esse, com suas bases teóricas calcadas no positivismo, é a maneira como abriga uma concepção de racionalismo que exclui os objetivos fundamentais da educação, deixando-a vestida de universalismo e inquestionabilidade e, conseqüentemente, encobrendo sistemas de legitimação de classe e distribuição desigual de poder e autoridade (BOURDIEU e FOUCAULT apud TADDEI, 2000).

Quero crer que não seja tão difícil perceber, então, que a língua estudada, falada, escrita por esse paradigma é apenas entendida como um *código*, principalmente pelo fato de não apresentar nenhuma discussão ou preocupação a respeito das implicações determinadas pela própria língua no contexto educacional e na formação de subjetividades. A língua é considerada como algo externo ao sujeito, que faz o

intermédio entre o sujeito e o mundo, sendo independente dele. Ao mesmo tempo em que esta língua representa o mundo para nós sujeitos, ela também nos permite ter acesso ao mundo através dela. Nas palavras de Jordão (2006: 02), a língua

(...) seria um sistema fechado, transparente e passível de estudo quando abstraída de seu uso social e ideológico. Em outras palavras, seria factível separar a língua como sistema (*langue*, como diria Saussure) da língua em seu uso (*parole* para Saussure) a fim de que o sistema lingüístico pudesse ser estudado, já que o uso da língua, por ser muito complexo e relativo a cada indivíduo que a usa, não consistiria objeto razoável para estudos científicos.

Ainda segundo a autora, uma das conseqüências sérias dessa concepção é a pressuposição de que há um mundo dado, preexistente e exterior ao sujeito, que é representado através da língua. Assim, havendo um mundo exterior, há conseqüentemente um mundo considerado “natural”, e portanto “verdadeiro”, separando as pessoas que devem estar mais ou menos próximas deste mundo correto, isto é, da *verdade* (JORDÃO, 2006).

## **2.2 O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

Acredito que este segundo modelo de professor, o *crítico-reflexivo*, tenha sido fortemente influenciado pelos trabalhos de Paulo Freire<sup>23</sup> com sua pedagogia libertadora. As críticas que o autor apresentou à educação, por considerá-la bancária, trouxeram para as discussões de âmbito educacional uma nova dimensão para a compreensão do que significa o espaço escolar e qual é a responsabilidade social da profissão docente, que passa a ser comparada a um ato político. O professor, então, deixa de ser considerado apenas professor para ser também caracterizado como *educador*.

Para Freire (2005), a pedagogia libertadora, também conhecida como *pedagogia do oprimido* ou *pedagogia dos homens*, é aquela que se empenha na luta pela *libertação* dos homens oprimidos, uma vez que a sociedade é entendida como parte de um sistema opressor. Essas idéias freireanas contribuíram e influenciaram teorias educacionais da

---

<sup>23</sup> Sendo os pressupostos teóricos da educação transformadora e da educação para cidadania também baseados nos estudos de Freire (2000, 2003, 2005), algumas das questões discutidas aqui já foram abordadas no Capítulo I, item 1.3.

área que passaram a defender a escola como espaço de luta por igualdade e conquista da democracia social, principalmente após a transformação das escolas como decorrência do processo de democratização educacional, quando várias classes sociais passaram a frequentar esses espaços, fazendo com que as desigualdades sociais se tornassem mais visíveis.

Por não ser mais um local frequentado somente por estudantes com um poder aquisitivo mais alto, a escola se constituiu em um formato diferente. Problemas decorrentes dessas diferenças sociais passaram a fazer parte do cotidiano escolar e, de forma mais intensa, a luta de classes pela igualdade e os problemas com o fracasso escolar tornaram-se objetos do contexto educacional (SOARES, 1996). Por essa razão, são vários os questionamentos, discussões e problematizações que surgem com essa transformação da escola, principalmente por ela ser considerada como um dos principais mecanismos para o desenvolvimento da ordem social democrática e igualitária.

Essa pedagogia libertadora é entendida como uma prática educativa, já que se propõe a *educar os educandos* de forma crítica. A educação busca promover o conhecimento a partir do mundo de seus educandos, apontando para a importância de a escola estar preparada para lidar com as necessidades dos alunos, e os professores de tornar o conhecimento escolar relevante para a vida de seus alunos, dando voz aos educandos (FREIRE, 2005). O professor técnico e o ensino tecnicista acabam sendo criticados, pois para os propósitos de uma educação para a prática da liberdade, a educação bancária se apresenta contraditória, uma vez que não privilegia a convivência entre educador e educandos. Para Freire (2005: 78), a prática da liberdade supera a educação bancária enquanto educação problematizadora e, assim, muda a maneira como as relações entre educador e educandos acontecem, não sendo uma prática pedagógica possível de acontecer fora do diálogo.

Segundo Freire (2005: 71), a educação deve servir como espaço para humanização tanto do professor como dos educandos, uma vez que a tarefa do educador é aprender com seus educandos enquanto estes também aprendem com o educador. Os propósitos de uma educação humanista são os que pretendem engajar professores e educandos na luta pela própria libertação, sem esquecer que esse processo de humanização acontece no diálogo. Como o autor mesmo explica,

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2005: 79).

Justamente por considerar os sujeitos envolvidos na prática educativa, um dos principais fatores que diferenciam esse paradigma da pedagogia tradicional, apresentada aqui anteriormente, é o entendimento de que a escola é um espaço *ideológico*. Reconhece-se a escola como um ambiente que não é *neutro*, como até então o ensino tecnicista aparentemente o entendia. Percebe-se que, mesmo com o processo de democratização da escola, a linguagem, a cultura e os valores que lá estão e que continuam sendo repassados são na maioria das vezes referências das classes mais favorecidas, já que a escola, apesar de ter passado por um processo de democratização, não se reorganizou diante das transformações que nela foram ocorrendo (SOARES, 1996). Podemos perceber essa questão nas palavras de Giroux (1997: 124), quando define o que as escolas representam:

Aqui está em questão o reconhecimento de que as escolas são corporificações históricas e estruturais de formas e cultura que são ideológicas no sentido de que dão significado à realidade através da maneira que são muitas vezes ativamente contestadas distintamente experimentadas por grupos e indivíduos variados. Isto é, as escolas não são de forma alguma ideologicamente inocentes, e nem simplesmente reproduzem as relações e interesses sociais dominantes. Elas, contudo, de fato exercitam formas de regulação moral e política intimamente relacionadas com as tecnologias de poder que ‘produzem assimetrias na capacidade de grupos e indivíduos de definir e compreender suas necessidades’.

Esse entendimento da escola como espaço permeado por relações ideológicas, que apaga principalmente os valores das classes mais desfavorecidas surge também nas críticas em relação à educação e ao sistema educacional apresentadas nos estudos de Bourdieu (BOURDIEU, 1982; SILVA, 1996). Para esse crítico, a escola é definida como um espaço de *reprodução*, principalmente por imperarem nelas dois aspectos importantes de opressão, denominados pelo autor como *violência simbólica* e *habitus*. Bourdieu (1982: 20) acredita que toda ação pedagógica é de fato uma *violência simbólica*, pois sempre impõe um poder arbitrário que foi culturalmente construído.

Essa violência, segundo o autor, acontece a todo o momento, pois as significações impostas como legítimas ocorrem em meio a relações de forças, formas de poder, contribuindo para a reprodução da cultura dominante (BOURDIEU, 1982: 19). Dessa forma, sendo toda ação pedagógica constituída por violência simbólica, qualquer trabalho pedagógico precisa criar mecanismos para que realmente funcione e se desenvolva de forma durável, criando assim o chamado *habitus*, que opera como o produto advindo dessa violência simbólica (BOURDIEU, 1982: 44). Para o autor, *habitus* são determinadas regras sociais e culturais que fazem nos comunicar uns com os outros baseados em regras previamente estabelecidas, esperadas em determinadas situações de comunicação. Isso quer dizer que acabamos sempre reproduzindo formas sociais predeterminadas através do *habitus*. Segundo Bourdieu (1982), essas formas sociais são uma violência simbólica, pois foram impostas a nossa maneira de ser, agir e compreender o mundo.

Levando todas essas questões em consideração, outro perfil de professor acaba sendo necessário para dar conta desses novos entendimentos que se tem da escola: o professor crítico-reflexivo, ou seja, aquele que analisa as questões que dizem respeito a sua formação e ao papel que desempenha na sociedade. A educação, nesse contexto, é entendida como uma prática social, e a prática docente deixa de ser considerada *neutra*, constituindo-se em uma prática educativa que rejeita o tecnicismo (PEREIRA, 2000). Alguns dos debates sobre formação de professores dessa linha privilegiam dois aspectos básicos da profissão docente: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares (SANTOS apud PEREIRA, 2000).

A sala de aula também acaba se tornando um espaço diferenciado, passando o professor a preocupar-se com outras questões relevantes em suas aulas, e não só com o despejar dos conteúdos. Cada espaço escolar é considerado como único e espera-se que o professor desenvolva seu trabalho de forma similar à pesquisa participante, sendo reflexivo sobre os acontecimentos escolares e buscando na teoria ajuda para entender suas necessidades e a relevância do contexto no qual está inserido. Segundo Taddei (2000), a situação real da sala de aula é percebida de forma mais autônoma, tornando-se motivo de observação específica, em contraste com a imposição constante de referências normativas advindas do ensino positivista, como acontece com a pedagogia tradicional.

Outros movimentos educacionais que se desenvolveram em oposição ao ensino positivista também compartilham dos pressupostos teóricos que regem esse segundo modelo de professor, como, por exemplo, a formação do profissional reflexivo. Os estudos de Schön (1995) falam a respeito do processo de reflexão do professor, apontando para o fato de o profissional reflexivo ser aquele que pensa *sobre e na* ação que realiza em seu contexto de trabalho. Não separando o pensar do fazer, esse profissional acaba elaborando uma decisão a ser tomada a fim de enfrentar seus problemas cotidianos, com a intenção de mais tarde converter tal reflexão em ação. A atividade profissional do professor acaba se aliando a uma atividade de pesquisa, isto é, o professor torna-se um pesquisador no contexto prático, pois é um profissional que reflete na ação que realiza em seu próprio contexto de trabalho (SCHÖN, 1995; ZEICHNER & LISTON, 1996).

Para Schön (1995), o papel da reflexão na prática profissional docente é de extrema importância, pois ajuda o professor a desmistificar a crença de que é possível encontrar todas as soluções necessárias para os problemas enfrentados no processo de ensino/aprendizagem. O exercício da reflexão é significativo para a construção de uma nova forma de estruturar os problemas e ajudar a compreender que as *soluções* para os problemas educacionais são sempre *locais e momentâneas*.

Outra questão apontada em decorrência das diferenças de paradigmas que envolvem o modelo de professor técnico e o crítico-reflexivo, segundo Pereira (2000), é a relação percebida entre teoria e prática. Para o professor técnico, a teoria não apresentava significativa importância, pois somente as técnicas já bastavam para o seu desempenho. Já para a formação do professor crítico-reflexivo, essa separação entre teoria e prática gera controvérsias, uma vez que o professor participa de seu processo de formação e assim não está somente envolvido com a “prática”. Chauí (2000) explica que essa separação entre teoria e prática é nada mais do que uma perspectiva positivista de conceber o mundo, pois acaba considerando que a prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas, acreditando que a inovação vem sempre da teoria. Essa concepção, segundo Foucault (2004), é uma inocente compreensão de não perceber, ou não querer aceitar, o fato de que a própria teoria é na verdade uma prática.

Essa discussão reforça o nascimento da concepção da formação do professor-pesquisador. Debates sobre essa questão têm ajudado na mudança do próprio

entendimento sobre o termo *pesquisa*, que parece estar se transformando, passando a ser compreendido como uma atividade comum, e não mais como algo que está apenas ao alcance de alguns eleitos, de preferência situados na universidade. A perspectiva de um profissional crítico-reflexivo contribuiu para o nascimento da defesa por melhorias na formação inicial e continuada do professor como *investigador*, *pesquisador* e *profissional crítico-reflexivo*, trazendo principalmente o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática (CELANI, 1988).

Essas considerações são parte do cenário da lingüística aplicada (LA), que também passou a interessar-se mais pelas mudanças ocorridas e passou a ver o professor não só como aquele que aplica a teoria, mas também como quem a realiza. A capacidade de reflexão e desenvolvimento profissional do próprio professor tem sido um aspecto mais valorizado, e conseqüentemente a intenção de se investir na formação inicial e continuada de professores tem rendido esforços de muitos profissionais envolvidos com o ensino/aprendizagem de LEs (DUTRA & MELLO, 2004; GIMENEZ, 2004). Como resultado, passaram a fazer parte cada vez mais constante do panorama educacional mudanças relacionadas ao desenvolvimento de pesquisas, ao processo de reflexão do professor, à formação inicial e continuada de professores e inclusive à separação entre prática e teoria. Diferentemente do profissional técnico, o professor crítico-reflexivo passou a fazer parte do grupo de pessoas que pensa a escola, o ensino e a educação, sendo também responsável pela sua formação permanente (FREIRE, 2000).

Apesar desses questionamentos em relação à teoria e a prática, percebo que ainda há uma série de resquícios de trabalhos e estudos que foram gerados em decorrência desse paradigma que entende a teoria e a prática como questões distintas. Os currículos dos cursos de licenciatura, por exemplo, permanecem estanques até hoje, pois estão estruturados de tal forma que os conhecimentos teóricos, ao mesmo tempo em que antecedem a realidade da prática, também se encontram separados dela. Por essas razões é que as DCN/Formação (BRASIL, 2001), já citadas aqui, passaram a exigir o envolvimento do aluno-professor em atividades *teórico-práticas* desde o início do curso.

Outra questão relevante dentro desse modelo de professor crítico-reflexivo, segundo Nóvoa (1995) e Celani (2003), são as significativas melhorias que começaram



a surgir com o início da *perspectiva de formação continuada de professores*. Celani (2003) explica que apesar, de a área de formação de professores de LE, por exemplo, ter sido pioneira no desenvolvimento de pesquisas em ensino/aprendizagem, só mais recentemente é que se percebeu que as pesquisas nos programas de mestrado e doutorado vêm dando atenção a questões de formação docente com um enfoque de *formação*, e não mais de *treinamento*.

Ambos os autores, em suas publicações, apresentam argumentos expressivos quanto à importância da formação continuada. Para Celani (1988, 2003), a educação continuada do professor é significativa, pois envolve o próprio professor na busca de soluções para seus problemas e para a aceitação do fato de que ele é um eterno aprendiz. Para Nóvoa (1995), a formação continuada de professores é fundamental a partir de três eixos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos. Um projeto coletivo que possa trazer mudanças significativas precisa discutir o desenvolvimento pessoal (a vida do professor), profissional (a profissão docente) e organizacional (a escola) conjuntamente, uma vez que um acarreta implicações sobre o outro.

Ainda, segundo o autor, o professor precisa constantemente reconstruir sua identidade pessoal para entender as mudanças da escola e de sua prática como lugares de produção do saber. Por essa razão, conceber atenção especial às vidas dos professores deveria ser um projeto definitivo da escola, da sociedade e das políticas públicas, para que o desenvolvimento profissional de professores estivesse realmente articulado com as escolas e seus projetos. Como o autor mesmo explica, o processo de formação de professores deveria ser repensado de forma urgente, uma vez que

(...) mais do que uma profissão desprestigiada aos olhos dos outros, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autônomos (NÓVOA, 1995: 23)<sup>24</sup>.

Análises da sociologia da educação direcionadas ao estudo do cotidiano escolar, segundo Pereira (2000), também ajudam no entendimento de como no cotidiano da

---

<sup>24</sup> Essa citação foi retirada de uma publicação em língua portuguesa de Portugal, razão pela qual a ortografia e acentuação apresentam diferenças.

escola, no dia-a-dia de sua atividade, o professor vai adquirindo um saber sobre sua profissão. Esses estudos contribuem para que a questão da interação entre a universidade e a escola regular passe a constituir papel importante dentro dos debates educacionais, e assim, conseqüentemente, também a concepção de formação continuada de professores que, para alguns, tornou-se elemento central das discussões (CELANI, 1988; NÓVOA, 1995).

Considerando mais especificamente o ensino/aprendizagem de LEs e a formação de professores de LEs, podemos dizer que essa área tem passado igualmente por processos de mudança, sobretudo porque diferentes preocupações em relação ao ensino de LEs têm sido desencadeadas, como, por exemplo, a motivação dos alunos pelo ensino, a afetividade presente em sala de aula, a interação entre aluno-aluno e aluno-professor, a participação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. O professor crítico-reflexivo está envolvido nas reflexões a respeito das diferentes maneiras de fazer com que os alunos estejam mais presentes e ativos no próprio processo de aprendizagem, diferente do professor técnico, que somente precisa aplicar técnicas de ensino.

Além disso, a concepção de que alguém que sabe uma língua sabe mais do que apenas compreender, falar, ler e escrever sentenças, de certa forma, traz mudanças para a dinâmica do ensino de LEs e para a formação de professores de LEs. A perspectiva de que, quando aprendemos uma língua, não só aprendemos como compor e compreender sentenças corretas como unidades lingüísticas isoladas de sua ocorrência, mas também aprendemos como utilizar sentenças de forma “apropriada” para atingir um propósito de comunicação, influencia os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de LEs (WIDDOWSON, 1978).

Essas idéias acabaram contribuindo para que a perspectiva do ensino de LEs não fosse apenas descrita por métodos, mas também pelo entendimento de *abordagem*<sup>25</sup>. Como conseqüência, diferentes metodologias surgem na área de ensino/aprendizagem de LEs, mostrando-nos que as questões que influenciam a aprendizagem e o ensino têm

---

<sup>25</sup> Meu entendimento a respeito de abordagem, nesta pesquisa, está baseado nos pressupostos de Almeida Filho (1997), que a define como: “(...) um conjunto de crenças, pressupostos e princípios sobre um conceito de língua, de ensinar e aprender uma língua estrangeira, uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as ações e fases da operação global de ensinar línguas”. Assim, entendo que abordagem não seria uma seqüência de técnicas, mas sim uma maneira de entender o ensino de línguas de formas variadas e conseqüentemente de ser preciso tomar certas atitudes em sala de aula.

sido motivo de interesse de professores e pesquisadores da área. Algumas dessas metodologias podem ser relacionadas a abordagens conhecidas pela literatura da área como: abordagem comunicativa (BROWN, 1994; LARSEN-FREEMAN; 2000), abordagem comunicativa intercultural (SANTOS, 2004), abordagem baseada no conteúdo, abordagem baseada em tarefas, abordagem participativa (LARSEN-FREEMAN, 2000) e abordagem lexical (LEWIS, 1996). Além dessas abordagens, estudos parecem também se preocupar com outras questões relevantes no processo de ensino/aprendizagem de LEs, como, por exemplo, as estratégias de aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2000), as inteligências múltiplas (GARDNER, 1995) e ainda a pedagogia de projetos (PAZELLO, 2005).

Uma das principais diferenças, talvez, entre essas abordagens e os métodos apresentados anteriormente está no fato de o foco da aprendizagem estar voltado para o aluno, e não somente para a estrutura da língua, modificando assim a dinâmica existente nas salas de aula de LEs. A abordagem comunicativa, por exemplo, exige um maior esforço do professor, em razão do envolvimento que pressupõe que esse professor tenha com seus alunos e durante a preparação de suas aulas e cursos. Dessa forma, o professor parece ocupar um papel mais significativo no processo de ensino/aprendizagem, já que precisa tomar decisões durante a aula e enquanto prepara sua aula.

Acredito que abordagens e outros estudos como esses citados podem trazer benefícios para o ensino/aprendizagem de LEs e para a formação de professores de LEs. Todos esses exemplos se diferenciam de algum modo do ensino tecnicista, pois trazem preocupações relevantes para processo de ensino/aprendizagem de LEs, com o foco no aluno, na interação, na maneira como o aluno aprende, na análise e na escolha de materiais e atividades utilizadas em aula, no planejamento de um currículo focado nas necessidades do aluno, contribuindo assim para que os objetivos das aulas, dos cursos e dos materiais didáticos de LEs sejam constantemente rediscutidos. Ainda, um trabalho menos rígido em preocupações com regras e técnicas permite um maior envolvimento do professor na atividade de pensar sobre sua própria profissão. Um ensino de LE que leva em consideração questões como inteligências múltiplas ou uma prática educativa como a pedagogia de projetos nos ajuda a perceber que ensinar línguas é também considerar os envolvidos nesse processo e perceber não só como eles aprendem a LE, mas também como se relacionam uns com os outros.

Noto, porém, o fato de nenhuma dessas abordagens apresentar preocupações em relação às implicações advindas das diferentes concepções de língua. Mesmo havendo diferentes perspectivas de trabalho de uma abordagem para outra, a língua também é entendida como *código*. Apesar de essas abordagens aparentemente se preocuparem com a questão da comunicação envolvida na aprendizagem, ainda há um mundo *preexistente e fixo*, sendo possível ensinar ao aluno funções na LE, por exemplo, que podem ser usadas em “situações reais de comunicação”, como se fosse possível preparar o aluno para uma “realidade já pronta”. Em um contexto como esse, a língua continua sendo a possibilidade de acessar um mundo *externo ao sujeito*.

Apesar de o entendimento de língua como código parecer estar presente nos pressupostos das abordagens, como o ensino não é mais entendido como um processo neutro, nessa perspectiva do professor crítico-reflexivo, além dessa percepção de língua como código, é possível também entender a língua, em determinados momentos, como *ideologia*. Como há a compreensão de que as coisas não são neutras e se percebe o outro como diferente, entende-se então que a língua oculta a realidade, o código deixa de ser entendido como transparente e é agora influenciado pela ideologia (JORDÃO, 2006). Esse entendimento indica que toda e qualquer mensagem está envolta pelo véu da ideologia, sendo necessária a construção do processo de leitura crítica para o desmascaramento de seus sentidos. Mesmo assim, com diferenças entre língua como código e língua como ideologia, parece ainda existir uma realidade externa ao sujeito, sendo preciso, justamente por isso, desmascará-la para compreender as relações de poder, de dominância, de oprimido/opressor.

O papel da educação, nesse contexto, é dar ao aluno o acesso a esse mundo coberto pela ideologia, fazer o aluno ler essa ideologia para que ele possa tirar o véu e ter acesso à *realidade*. Esses pressupostos teóricos não entendem mais a educação com os olhos da pedagogia tradicional, mas com os da *pedagogia crítico-reflexiva*, como assim a definiu Taddei (2000). A meu ver, essa pedagogia pode também ser entendida como *pedagogia da emancipação*, pois foi nesse contexto que o conceito de emancipação acabou sendo fortemente disseminado. Segundo Taddei (2000), o entendimento comum desse termo está na premissa de que o indivíduo emancipado é aquele que dispõe das condições necessárias para condução “racional” de sua vida, que está liberto da ignorância, da irracionalidade, do tradicionalismo e das ideologias ou

quaisquer outros tipos de dominação de ordem ideológica, política ou material. Essa perspectiva acaba reformulando o entendimento que se tinha da escola tradicional para outro entendimento sustentado pela escola emancipadora, isto é, aquela que funciona como o espaço que possibilita a emancipação de nossos alunos. A escola transforma-se em um local de acesso principalmente para que as classes mais populares tenham condições de se emanciparem a partir do momento em que têm a oportunidade de acessar os valores ideológicos da classe média.

A pedagogia da emancipação está, em minha opinião, muito pautada nas discussões levantadas pela pedagogia crítica (PC), que realmente se propôs a questionar até que ponto a educação chega às classes mais oprimidas. No entanto, para esse trabalho de pesquisa, interessa-me apontar para o fato de a PC se diferenciar radicalmente dos estudos pós-estruturalistas em relação ao entendimento de realidade, significação e subjetividade. Enquanto para a PC existe uma realidade externa ao sujeito, para o pós-estruturalismo a realidade é construída pelo olhar do observador (MATURANA, 2001)<sup>26</sup>.

A crítica aos estudos apresentados pela PC, segundo Silva (1996: 142), está no fato de ela sempre ser feita tendo em vista uma perspectiva fixa e preestabelecida como o “melhor” caminho para a educação, o currículo e a pedagogia. Esse entendimento pressupõe a possibilidade de uma visão de educação, um currículo e uma pedagogia que não apresentassem “distorções” advindas da ideologia, pois é possível para a PC imaginar um mundo no qual a educação libertadora, democrática, justa e igualitária fosse aplicada com sucesso na sociedade. Levando em consideração as premissas apresentadas por Foucault (2006)<sup>27</sup>, essa perspectiva de educação desconsidera as relações de poder, já que não há uma maneira inerentemente mais certa ou mais errada de se entender as coisas, pois o certo e o errado são perspectivas a partir de determinadas referências localizadas social, ideológica e epistemologicamente. Ainda, essa perspectiva acredita ser possível encontrar uma maneira mais igualitária e justa de vivermos democraticamente, uma vez que acredita ser possível ver por detrás do véu da ideologia, para assim se conseguir enxergar o “real” papel da escola, da educação e aquilo que se passa em seu interior. Para o pós-estruturalismo, porém, essa visão é

---

<sup>26</sup> Os conceitos abordados por Maturana (2001) estão no Capítulo I, item 1.1.

<sup>27</sup> Os conceitos abordados por Foucault (2006) estão no Capítulo I, item 1.1.

impossível, porque supõe uma metanarrativa que se percebe como “realidade” e que assim funciona como ponto de referência, podendo vislumbrar a “verdade” por detrás da máscara. (SILVA, 1996: 143).

Apesar de processos de mudança terem ocorrido na área de ensino/aprendizagem de LEs, acredito que ainda não atingimos um momento mais satisfatório na formação de professores ou abordagens para o ensino de LEs. Não posso deixar de concordar com Celani (2004), que me instiga pensar que, enquanto o mundo gira em torno de uma velocidade supersônica, a escola parece estar sendo puxada por carros de boi. Em minha opinião, o reflexo das mudanças educacionais ainda é muito lento e limitado, pois, apesar das muitas iniciativas de vários profissionais da área, não há mudanças de terceira ordem (STERLING, 2001)<sup>28</sup>.

O problema central da questão de talvez não conseguirmos perceber como as coisas poderiam ser diferentes está no fato de continuarmos a imaginar uma *mesma realidade* para todas as pessoas, isto é, de continuarmos a defender a metanarrativa de que há a possibilidade de um dia vivermos em um mundo homogêneo e igualitário, que a escola poderia ajudar a construir. É neste ponto que me pergunto: como construir este mundo igualitário? Que parâmetros devem ser usados? Quem decide o que é melhor para todos? Quem decide a maneira como é mais justo vivermos? Quem decide o que é igualdade? Quem decide os princípios de igualdade ensinados na escola?

Como decorrência dessas questões, acredito que os estudos pós-estruturalistas e o LC podem ajudar nesse entendimento de mundo, pois ambos têm interesse em promover questionamentos em relação às metanarrativas que até então têm sido passadas de geração em geração, sem pensar nas implicações que tais conceitos têm trazido para a formação de nossas identidades e subjetividades. Foi refletindo sobre questionamentos como esses que decidi discutir aqui entendimentos diferentes da profissão docente, uma vez que ela precisa ser analisada com cuidado, em suas diferentes representações, para que assim possamos aprofundar nossa compreensão da função da prática docente de uma nova maneira, com outras lentes. Por essa razão, o último modelo de professor que apresento é aquele que segue os pressupostos pós-estruturalistas.

---

<sup>28</sup> Os conceitos abordados por Sterling (2001) estão no Capítulo I, item 1.3.

### 2.3. O PROFESSOR INTELLECTUAL-AGENCIADOR E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Considero este último modelo de professor, o *intelectual-agenciador*, o mais significativo para esta pesquisa, pois é de fato o foco das reflexões que estou me propondo a realizar. Esclareço, porém, que a explanação sobre tal modelo está pautada principalmente nos anseios construídos a partir da análise que faço no processo de cotejamento das leituras teóricas, da minha trajetória pessoal de formação e das observações sobre a formação de outros professores. Por essa razão, ela assume um caráter de idealização talvez utópica em relação a uma visão do processo de formação de professores de LEs possibilitada pela perspectiva pós-estruturalista. Do mesmo modo, o tom caracterizado pelo estilo de escrita poderá construir uma impressão de que se está lendo uma conclusão, mais do que um embasamento teórico. No entanto, entendo que tal tom se deva talvez ao caráter inovador dessa perspectiva. Além disso, mais do que relatar um modelo de professor já descrito e explorado por outros pesquisadores, estarei construindo um modelo característico da minha perspectiva localizada na minha experiência e percepção.

Percebo nesse modelo a possibilidade de aprofundarmos as discussões sobre a necessidade de se pensar não mais somente em formação de professores, mas em *educação de professores de LEs*. Enquanto para o professor técnico apenas a concepção de treinamento para a prática docente é satisfatória e para o professor crítico-reflexivo os processos de formação reflexiva são entendidos como fundamentais, para o professor intelectual-agenciador, entendo que é preciso considerar um processo permanente e contingente de educação de professores. Para a realização desse processo, acredito que a área de formação inicial de professores de LEs precisa de mudanças significativas, de mudanças de terceira ordem (STERLING, 2001).

Por essa razão, penso que os estudos pós-estruturalistas possam ser uma maneira de contribuir com essas mudanças, pois apresentam simultaneamente considerações a respeito de linguagem, conhecimento e educação, podendo assim trazer subsídios para a área, isto é, para a *educação de professores de língua*. Partilho com Silva (1996), Taddei (2000) e Jordão (2007) a opinião de que considerar a teoria e as críticas pós-estruturalistas é entender que esse quadro de referências traz um discurso distinto do que até então temos encontrado nos discursos educacionais e que, por ser diferente,

pode em um primeiro momento parecer “estranho” e exigir de nós a disposição para uma aprendizagem de como fazer um trabalho de forma distinta da que até então temos feito. Porém, enxergar as diferenças epistemológicas de cada um desses três modelos de professores é um exercício complexo e necessário para que se possam interrogar os pressupostos e sondar as implicações de cada perspectiva, promovendo uma mudança de paradigma (STERLING, 2001).

Esse terceiro modelo de professor se diferencia radicalmente do professor técnico. Por outro lado, compartilha de algumas das idéias referentes ao modelo de professor crítico-reflexivo, como, por exemplo, o ensino reflexivo, a teoria crítica e a pesquisa participante em educação. Apesar dessa semelhança, vale ressaltar novamente que epistemologicamente esses dois modelos, o crítico-reflexivo e o intelectual-agenciador, são distintos, uma vez que suas bases teóricas se contrapõem, pois o entendimento sobre língua e conhecimento é diferente de um para o outro.

Dois conceitos que entendo como basilares para a construção deste terceiro modelo de professor são a perspectiva da *complexidade* e o entendimento de *agência*. O primeiro conceito faz parte da premissa que permeia a obra de Morin (2005a/b), ou seja, a *teoria da complexidade*. Segundo o autor, as coisas não deveriam ser pensadas separadamente, já que vivemos em um mundo complexo, no qual todas as coisas e todos nós estamos interligados de alguma forma. A crítica que o autor apresenta à educação vem do fato de a escola descontextualizar os saberes, separando-os cada vez mais, em blocos, disciplinas. Entender a vida para o autor é buscar compreender essas “ligações” entre as pessoas e os saberes. Essas (des)conexões apresentadas de forma compartimentalizada pela escola dificultam sobremaneira a percepção de nossas existências no mundo como um processo interativo extremamente complexo, o que dificulta o processo de (des)construção do conhecimento.

Para Morin (2005b), a escola precisaria trabalhar em um processo inverso, ou seja, relacionar os saberes, para que assim pudéssemos refletir e discutir sobre os problemas existentes na atualidade e conseqüentemente ser capazes de, mesmo no meio de imprevistos, identificar estratégias que nos ajudassem a modificar nosso percurso, isto é, nosso *desenvolvimento*. Somente a partir do momento em que somos instigados a refletir sobre ações que temos de tomar diante de problemas é que estamos preparados para desafios.



O segundo conceito, a *agência*, está relacionado às ações e atitudes que tomamos como alunos, professores, alunos-professores, professores-formadores para sabermos lidar com esses imprevistos da vida. Para Wielewicki (2002: 96), agência pode ser entendida como:

(...) ação reflexiva e transformadora, ou seja, pressupõe uma auto-reflexão sobre a experiência e a história pessoais e sociais, envolvendo pensamento crítico e ação. A agência não é, entretanto, baseada simplesmente na autodeterminação humana: ela é marcada ideologicamente, ou seja, é instruída por discursos ideológicos que ao mesmo tempo possibilitam e bloqueiam a produção de significados pelos agentes, atuando no entretempo das significações.

Entendo que a autora procura explicar o quanto nossas ações estão imbuídas de relações de poder e o quanto elas vão se transformando em meio a todas as relações discursivas nas quais estamos inseridos. Não somos apenas agentes na educação, somos agentes negociando experiências através da linguagem. Paralelamente a esse entendimento, a autora busca definir o significado da agência *discente*. Segundo Wielewicki (2002), a agência discente apresenta extrema significância na educação, pois é ela quem contribui com a produção de significados construídos pelos alunos quando estes entram em contato com o “conhecimento”. É dessa forma que o aluno é capaz de compreender e modificar os significados que constrói para si mesmo e nos grupos sociais nos quais está inserido. Nesse processo de construção de sentidos e conhecimentos, é possível alterar nossa visão de mundo e conseqüentemente transformar a sociedade da qual fazemos parte (WIELEWICKI, 2002).

Seguindo essa perspectiva, Jordão (2005b: 35) explica que “agência implica não apenas em engajamento social, em atividades comunitárias ou sindicalistas, mas principalmente em mudanças de atitude, em assumir diferentes perspectivas, e conseqüentemente em alterar comportamentos (...)”. Construir uma educação baseada na *agência* e na *complexidade* pode ser uma possibilidade de contemplar outro entendimento sobre conhecimento, verdade, desenvolvimento e relacionamentos em nossas salas de aula, proposta esta que vem ao encontro dos pressupostos do LC. Em minha opinião, essa educação poderia ser chamada de *pedagogia da agência*, pois a entendo como sendo aquela que dá ao aluno a oportunidade de exercer sua agência como sujeito, cidadão, isto é, ensina o aluno a reconhecer-se como sujeito,

principalmente pelo fato de a escola se transformar em um espaço para construção e desconstrução de conhecimento, isto é, para questionamentos.

As escolas e a universidade parecem, porém, continuar “ensinando” baseada nos princípios de verdade absoluta, de uma ciência incontestável, com currículos tecnicistas. Várias pesquisas da área, citadas na introdução desta dissertação, ainda estão pautadas nos moldes da racionalidade do discurso científico, na tentativa de encontrar uma solução única e generalizável para diminuir a angústia da profissão do professor, pautando-se em encontrar soluções para problemas, e não em discutir as implicações e os porquês de tais problemas. Entendo que, para que um novo paradigma como o da pedagogia da agência realmente oriente as ações pedagógicas das escolas, precisamos primeiro perceber que infelizmente a escola está justamente toda organizada ao contrário de tais pressupostos.

É preciso entender que cada local tem suas necessidades específicas e seus entendimentos, mas que alguns desses entendimentos são legitimados como mais ou menos válidos pelas relações de poder. Entender como e por que determinadas questões globais são legitimadas é fundamental para não apagarmos as diferenças advindas de nossos entendimentos locais. Aceitar as diferenças, considerar as minorias, problematizar aquilo que valorizamos como melhor ou pior, certo ou errado faz parte desse cenário, e da tarefa do professor intelectual-agenciador.

Isso requer uma posição política do aluno-professor e dos professores-formadores de maneira mais ampla, pois discussões nessas áreas podem nos ajudar a entender como funcionam as relações de poder dos sistemas nos quais estamos inseridos. Uma formação inicial de professores baseada em uma abordagem como a do LC, por exemplo, poderia mostrar aos futuros professores a idéia de que a escola, a sala de aula e o ensino são espaços construídos a partir das relações sociais que estabelecemos. Portanto, “(...) um curso de formação de professores deve permitir que leituras de mundo sejam alteradas, que os procedimentos interpretativos adotados culturalmente se modifiquem no confronto discursivo com a alteridade, e que assim, sob novas perspectivas, sejam construídos novos entendimentos e novas posturas contingentes” (JORDÃO, 2005a: 03).

Baseado em uma teoria que não propaga verdades absolutas, um trabalho educacional preocupado em contemplar as diversas maneiras de conhecer com que os

alunos travam contato em suas práticas sociais precisa considerar as necessidades de cada local e por isso deve considerar aqueles sujeitos e contextos particularmente envolvidos em seu processo. Por essa razão, não tenho a intenção de apresentar modelos, respostas ou ainda soluções de como sanar todas as dificuldades encontradas pela área de formação inicial de professores, justamente por acreditar que realidades locais vão precisar considerar seu espaço local com a situação global e assim encontrar maneiras contingentes de melhorar a qualidade da formação inicial de seus professores. Talvez o primeiro grande entendimento necessário seja exatamente este, de que conceitos que parecem absolutos são de fato entendidos de maneiras diferentes de uma comunidade para outra.

Outra questão que vejo como essencial é o entendimento de que, ao mesmo tempo em que comunidades diferentes têm diferentes entendimentos sobre o mundo, há um processo forte de globalização e propagação tecnológica que mudou nossas relações e nossos próprios entendimentos em relação ao conhecimento. Isso requer de nós uma mudança epistemológica também, uma mudança decorrente da percepção de que a escola pública, estando constituída da maneira como está, não “funciona” mais, “não dá mais conta” do cenário globalizado no qual estamos inseridos.

A educação da complexidade e da agência quer ensinar professores e educandos a aprenderem a buscar autonomia, a se assumirem no mundo, assim como acreditava Freire (2000: 46) quando afirmou que

(...) uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Quero crer que os conceitos abordados pelo LC e pela pedagogia da agência possam oportunizar um novo olhar para a educação e conseqüentemente para a formação de professores de LEs, constituindo-se assim como uma *educação transformadora*. Mas entendo que, para compreender e talvez aceitar as idéias sobre as quais discorri até aqui, é preciso dar-se pelo menos a chance de olhar o mundo com

novas lentes, para vislumbrar a possibilidade de que é necessário fazer coisas diferentes nas salas de aulas das escolas e das universidades, uma vez que

A estrutura escolar precisa ser transformada para atender às necessidades de suas comunidades locais, nacionais, globais, para integrar-se ao mundo fora dela, para deixar de ser uma ilha; a escola precisa ser significativa, precisa mostrar-se útil não para satisfazer o mercado de trabalho, mas para permitir aos indivíduos que dela não são excluídos transformar o mundo, transformar o mercado e o sistema, transformarem a si mesmos (JORDÃO, 2005a: 03).

## CAPÍTULO III

### UMA CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA DE BASE ETNOGRÁFICA

*Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2000: 32).*

#### 3.1 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Sendo a *educação profissional de professores* meu interesse de pesquisa, minha preocupação central está na realidade da sala de aula e nas questões que trazem implicações diretas para o trabalho desenvolvido nas aulas de LEs. Por essa razão, entender mais profundamente sobre o trabalho realizado na prática de ensino tornou-se ponto central no meu pensar sobre essa educação profissional de professores de LEs. Acredito que saber a respeito da experiência vivenciada através da prática de ensino, das dificuldades encontradas na relação entre o ensino e a aprendizagem da LE, dos benefícios e das lacunas percebidas durante a formação inicial, enfim, as características que estão voltadas para o pensar sobre a profissão do professor de LE, pode ser um caminho para o início de mudanças significativas na formação inicial de professores.

Foi, portanto, dentro do contexto da preparação profissional de professores de LI que surgiram minhas perguntas de pesquisa, já mencionadas na introdução desta dissertação. A primeira pergunta (*Qual a concepção de língua que os alunos-professores de LI da UFPR acreditam ter quando chegam ao final de sua formação inicial?*) tem como pressuposto que as concepções de língua construídas pelos professores durante o curso de formação direcionam seu trabalho futuro em sala de aula. Dessa forma, perceber qual o entendimento de língua que alunos-professores de LE têm depois do processo de formação inicial é fundamental para uma melhor compreensão da sala de aula de LE. Professores de língua, de maneira geral, deveriam entender como e por que a linguagem pode ser concebida de diferentes maneiras e quais as implicações acarretadas por elas no nosso trabalho em sala de aula de LE.

Partilho com Jordão (2006) a perspectiva de que tudo o que fazemos em sala de aula está de alguma forma embasado em alguma teoria, pois nossa concepção de mundo acaba influenciando nossas atitudes, escolhas e valores, e conseqüentemente possíveis produções de significados. Quando estamos dando qualquer aula de língua, materna ou estrangeira, estamos, muitas vezes inconscientemente, trabalhando com pressupostos do que seja uma língua (JORDÃO, 2006). Entender qual a concepção que está por trás de nossas atitudes, valores, crenças, material didático faz extrema diferença no processo de desenvolvimento de nosso trabalho e na formação de subjetividades em nossas salas de aula.

Essas preocupações manifestas na primeira pergunta de pesquisa são desencadeadas, de certa forma, na segunda pergunta (*Quais são as implicações advindas das diferentes concepções de língua para a prática docente do ensino de LI?*), pois justamente me interessa pela relevância do trabalho desenvolvido nas salas de aulas de LI nas escolas. Percebo também que essa pergunta envolve questões de cunho político, isto é, de um maior engajamento com a educação, como pensava Freire (2000, 2003) tanto a educação como a atividade do professor são sempre atos políticos. Essas questões refletem sobre os objetivos de se ensinar LE na escola regular e assim acabam problematizando o que significa a formação para cidadania, a construção de valores e as implicações que diferentes concepções de ensino trazem para a formação de identidade de nossos alunos. A intenção dessa pergunta de pesquisa é justamente perceber o quanto a formação inicial implica neste trabalho realizado nas escolas.

Por fim, as duas últimas perguntas (*Que papel desempenha a estrutura do Curso de Letras – Licenciatura em LI da UFPR na formação inicial de alunos-professores (disciplinas “de conteúdo” e “de formação profissional”)* e *Como tal estrutura informa a concepção de língua desses futuros professores?*) buscam investigar como a própria estrutura do curso de formação inicial interfere no processo de formação de professores. Muitas vezes desejamos que o trabalho da escola regular pudesse ser de melhor qualidade, mas não reorganizamos os cursos de formação inicial para auxiliar nesse processo de melhora da escola e, dessa forma, “esquecemos” o quanto a organização do Curso de Letras interfere na concepção de educação, conhecimento e língua dos alunos-professores. Minha intenção na busca por respostas a essas perguntas de pesquisa é a vontade de levantar questionamentos que oportunizem uma possibilidade de olhar e

refletir sobre as dificuldades que têm sido encontradas na área de formação profissional de professores de LEs nos Cursos de Letras.

### **3.2 A METODOLOGIA DE PESQUISA NO DESENVOLVIMENTO DE UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA**

A construção deste trabalho de pesquisa foi realizada a partir de um arcabouço teórico de base qualitativa, de *cunho etnográfico*<sup>29</sup>, embasada principalmente em Clifford (1986), Eisner (1998) e Maturana (2001). A meu ver, não seria possível desenvolver esta pesquisa baseada em outra metodologia, uma vez que ela trata intimamente sobre especificidades humanas e está fundamentada em pressupostos pós-estruturalistas, como já apontado em vários momentos do texto.

Diferentemente do que a ciência positivista declara, realizar pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais nos ajuda a compreender todos os tipos de escolhas que fazemos na vida, inclusive aquelas que fazemos para realizar nossas pesquisas acadêmicas. A pesquisa qualitativa realizada na área das Ciências Humanas tem nos possibilitado falar sobre as mais variadas formas de atividade humana, inclusive sobre a educacional, pois seu interesse é exatamente este: discutir aspectos que sejam relevantes para os sujeitos envolvidos nas pesquisas, sobre suas especificidades e interesses. O pensamento qualitativo está presente em nossas vidas nos eventos mais corriqueiros; por esta razão, e por outras também, não deveria ser interpretado como algo extraordinário, mas sim como um aspecto natural que faz parte do nosso cotidiano (EISNER, 1998).

Compartilho com Maturana (2001: 155) o entendimento de que “(...) fazer ciência tem a ver com nossa busca de compreender nossa experiência como seres humanos”. É por isso que esta pesquisa apresenta características que foram sendo construídas ao longo de minha história de vida, pelas experiências que vivenciei e pelas construções sociais que ocorreram ao meu redor, primeiramente como ser humano que sou, carregada de valores e crenças, também como professora e agora como professora-formadora e pesquisadora. Compreendo, ainda, que esta pesquisa foi realizada nos moldes qualitativos porque o que está em jogo, de fato, é meu olhar interpretativo sobre

---

<sup>29</sup> Esta pesquisa está caracterizada como tendo *base etnográfica* por identificar-se com os pressupostos de construção de conhecimento científico encontrados na etnografia recente (CLIFFORD, 1986; EISNER, 1998), ao mesmo tempo em que se recusa a limitar-se à metodologia e aos instrumentais de coletas de dados comumente associados a esse modo de fazer pesquisa.

os dados. A pesquisa qualitativa me possibilita construir, através da minha leitura, uma verdade momentânea, que me permite interpretar, julgar, avaliar e compartilhar com meus leitores minhas impressões interpretativas sobre os dados coletados e a teoria estudada (EISNER, 1998 e MATURANA, 2001).

De fato, segundo Maturana (2001: 147), não há como assumir que uma pesquisa não se constitui através dos interesses, das motivações e principalmente do olhar do pesquisador. Para o autor, toda e qualquer pesquisa está imersa nos interesses do pesquisador, que inegavelmente não tem como assumir uma posição de neutralidade, uma vez que essa posição neutra é *utopia*. Nas palavras do autor,

(...) nós não encontramos problemas ou questões a serem estudados e explicados cientificamente fora de nós mesmos num mundo independente. Nós constituímos nossos problemas e questões ao fluirmos na nossa práxis de viver e fazemos as perguntas que nós, em nosso emocionar, desejamos fazer. Nossas emoções não entram na validação de nossas explicações científicas, mas o que explicamos surge através do nosso emocionar como um interesse que não queremos ignorar, explicando cientificamente, porque gostamos de explicar, e o explicamos cientificamente, porque gostamos de explicar dessa maneira. Então, a ciência, como um domínio cognitivo, existe e se desenvolve como tal sempre expressando os interesses, desejos, ambições, aspirações e fantasias dos cientistas, apesar de suas alegações de objetividade e independência emocional. (MATURANA, 2001: 147).

Encontrei na etnografia a possibilidade de desenvolver uma pesquisa que se interessa pelas interpretações e não separa o pesquisador de suas emoções, valores e desejos. A primeira impressão que normalmente se tem da etnografia é a de que ela descreve um determinado tipo de estudo advindo da antropologia, que se propõe a explicar e descrever o que pessoas fazem em suas comunidades, em suas relações e atividades. No entanto, essa perspectiva tem sido desafiada pelos estudos pós-estruturalistas, que mostram o quanto a descrição de uma cultura depende do ponto de vista de seus pesquisadores, já que a realidade é sempre construída a partir do olhar do observador.

Exatamente por essa razão é que os estudos de Clifford (1986) explicam que, quando consideramos as perspectivas apresentadas por uma “descrição” etnográfica, estamos dando poder legitimado a essa perspectiva e desconsiderando toda e qualquer outra possibilidade de interpretação. Estamos, assim, construindo metanarrativas e



impondo convenções sociais, já que a etnografia está localizada em sistemas de poder. Uma pesquisa etnográfica baseada em pressupostos pós-estruturalistas entende que qualquer contato entre pesquisador e sujeitos de pesquisa acontece em meio a relações de poder e que, por isso, sempre influencia os “resultados” de pesquisa.

Segundo Wielewicki (2001), como conhecimento e poder são indissociáveis, realizar um “retrato fiel” de situações fragmentadas e conflitantes é, no mínimo, ingênuo. A autora explica que, de fato, nenhuma pesquisa etnográfica pode determinar procedimentos de análise antes de a própria pesquisa ser realizada. A teoria etnográfica pós-estruturalista apenas guia o pesquisador a encontrar *suas* respostas para *suas* perguntas, já que cada situação investigada é compreendida unicamente e individualmente pela perspectiva do pesquisador e de seus participantes (WIELEWICKI, 2001).

Desse modo, não há espaço nem intenção de se realizarem quantificações em uma análise desse caráter. Meu intuito é refletir sobre informações coletadas em entrevistas e sobre considerações teóricas já existentes nessa área de pesquisa. Interpretar, avaliar e julgar as implicações relatadas nas falas dos sujeitos da pesquisa são ações que dependem muito do meu olhar como pesquisadora e fazem parte de um contexto muito particular, mas que podem trazer contribuições para o contexto acadêmico. Um estudo assim, que trata de algo particular, não exclui a possibilidade de ser comparado com outras pesquisas e interpretações que possam ser construídas por outros sujeitos e/ou pesquisadores quando o relacionam com seus estudos realizados em contextos similares (EISNER, 1998).

Caracterizo esta pesquisa como pesquisa de base qualitativa, pois percebo que ela condiz com as seis características apresentadas por Eisner (1998) para classificar uma pesquisa como tal: (1) seu foco está nos sujeitos e no campo de pesquisa; (2) a própria pesquisa pode servir de instrumento para uma análise interpretativa; (3) a análise dos dados é pautada em interpretações; (4) a voz do pesquisador se faz infalivelmente presente na análise; (5) a pesquisa dá atenção a aspectos particulares dos sujeitos; e (6) a pesquisa consegue ser crível quando apresenta coerência, *insight* e utilidade instrumental entre seus pares.

Vale a pena ressaltar ainda que, por todas as razões citadas, não estou utilizando nenhum método preexistente ou predefinido para a análise dos dados. Como estou

propondo uma análise interpretativa das entrevistas, baseada em pressupostos pós-estruturalistas que entendem a construção da realidade como indissociável do sujeito, neste caso do pesquisador, penso que qualquer metodologia preestabelecida para a análise seria inadequada, pois desconsideraria meu caráter de construção interpretativa e assim influenciaria meu olhar como pesquisadora, guiando a análise de forma externa ao pesquisador.

### **3.3 A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES-PARTICIPANTES**

Com base no que foi exposto a respeito dos objetivos da pesquisa e da própria formulação das perguntas de pesquisa, decidi que os dados a serem coletados para o desenvolvimento desta pesquisa seriam baseados em entrevistas com alunos-professores formandos ou recém-formados no Curso de Letras – Licenciatura em LI da UFPR. Esses sujeitos, que foram denominados *professores-participantes*, foram considerados os ideais para a pesquisa porque seriam capazes de relatar a experiência vivida durante a prática de ensino, avaliando assim, de forma mais ampla, os resultados da formação profissional recebida, uma vez que as aulas de prática de ensino estão normalmente concentradas no último período do Curso de Letras. Eu poderia comparar as falas desses sujeitos de pesquisa com outras discussões sobre formação inicial de professores com que até então tive contato e com a minha própria visão sobre a formação inicial de professores de LEs.

Escolhi a UFPR como meu local de pesquisa por três razões: primeiro porque fui aluna dessa instituição durante o Curso de Letras e novamente no Curso de Mestrado, o que facilita meu contato com professores e alunos para a coleta de dados. Em segundo lugar, porque, tendo sido aluna, tenho uma visão sobre a organização interna dessa instituição, como também uma visão externa pela experiência de trabalho que tive em outra instituição de ensino superior (IES). E, em terceiro lugar, porque essa instituição oferta Curso de Licenciatura em LI, que é meu interesse de pesquisa.

Em dezembro de 2005, resolvi organizar uma pesquisa inicial que me ajudasse a entender e focar os problemas de pesquisa e assim construir de forma mais clara as perguntas de pesquisa que fossem realmente relevantes para o escopo deste trabalho. Pretendia também perceber como as perguntas formuladas para uma entrevista seriam

entendidas no momento da interação, isto é, como possivelmente os professores-participantes que fossem entrevistados entenderiam minhas perguntas. Eu precisava ter pelo menos alguns indícios de que eu conseguiria descobrir informações que fossem relevantes para as discussões propostas na pesquisa.

Organizei, então, um roteiro de perguntas<sup>30</sup> para as entrevistas iniciais, que acabaram não sendo as mesmas que mais tarde defini como roteiro das entrevistas da pesquisa que chamei de *principal*<sup>31</sup>. Minha intenção era ter uma seqüência de questionamentos, isto é, um roteiro de entrevista que possibilitasse uma conversa com características de bate-papo, para que assim os professores-participantes se sentissem à vontade para relatar sobre suas experiências durante o curso de graduação. Para essa etapa inicial, convidei colegas de trabalho, que também se formaram na UFPR, para serem meus sujeitos de pesquisa. Ao todo, realizei 5 entrevistas nessa etapa inicial. Nessa fase, percebi que seria complicado demais descobrir qual a concepção de língua que os professores-participantes tinham depois de graduados a partir das perguntas que eu estava realizando. Assim, após essas entrevistas, fiz modificações para o questionário usado nas entrevistas principais.

Para a coleta de dados da pesquisa principal, escolhi entrevistar as duas últimas turmas que haviam realizado prática de ensino no mesmo ano da minha coleta de dados. Acreditava que seria mais fácil para esses alunos-professores lembrarem de suas experiências durante a prática de estágio supervisionado. Com a ajuda do professor responsável pela disciplina de prática de ensino em LE, entrei em contato com todos os alunos-professores de LI que realizaram seus estágios supervisionados nos dois semestres do ano de 2006. Alguns deles já haviam se formado, enquanto outros ainda estavam cursando o penúltimo ou último semestre do curso. De um total de 14 alunos-professores, 9 aceitaram participar da pesquisa voluntariamente e assim marcamos cada uma das entrevistas pessoal e individualmente.

Para essas 9 entrevistas, segui o mesmo roteiro de perguntas, mas os questionamentos foram sendo direcionados conforme o andamento e a interação iam ocorrendo. Todas as entrevistas, tanto da pesquisa inicial como da principal, foram gravadas e transcritas. Resolvi fazer a gravação das entrevistas, pois queria ter a

---

<sup>30</sup> O roteiro de perguntas para as entrevistas da pesquisa inicial está no Anexo II.

<sup>31</sup> O roteiro de perguntas para as entrevistas da pesquisa principal está no Anexo III.

oportunidade de poder ouvir várias vezes as falas, de modo a fazer uma leitura mais atenta. A partir das respostas desses sujeitos de pesquisa, pude discutir questões teóricas a respeito da formação profissional de professores de LEs e entender melhor o porquê das insatisfações recorrentes quanto à formação inicial, como citadas em várias pesquisas da área<sup>32</sup> e reforçadas pelos professores-participantes. Tentei também compreender qual a concepção de língua, educação e verdade/conhecimento que esses sujeitos tinham ao final de sua formação inicial.

### **3.4 UMA LEITURA INTERPRETATIVA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS**

Conversar com os professores-participantes foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que meu objetivo era entender o que eles pensavam sobre os conceitos de *língua* e *verdade/conhecimento*, já, que segundo pressupostos teóricos pós-estruturalistas apresentados anteriormente, a reflexão acerca de como entendemos esses conceitos interfere diretamente nas atitudes que tomamos em nossas relações humanas. Dessa forma, analisar e tentar compreender a concepção de língua que os professores-participantes têm, ou demonstraram ter, nas falas das entrevistas e a maneira como interpretam aquilo que consideram como verdadeiro ou não se tornou a questão principal deste trabalho. Quero crer, enquanto professora de LI e professora-formadora de professores de LEs, na importância dessa reflexão, pois o contexto desta pesquisa é o cenário de formação inicial de professores de LI, isto é, de *futuros professores de língua*.

Eu sabia que, mesmo organizando um roteiro de entrevistas, não seria tão simples descobrir dos professores-participantes o que eles entendiam por língua e verdade/conhecimento. Meu trabalho seria realmente uma construção interpretativa das falas desses sujeitos de pesquisa e um exercício de perceber em seus discursos as concepções que estavam sendo informadas. Eu esperava que a partir desses relatos eu pudesse analisar o que essas experiências me informavam sobre as concepções de língua e verdade/conhecimento de cada um desses professores-participantes, pois acredito que a observação das relações humanas e das atitudes das pessoas umas diante das outras e do conhecimento permite que se construam determinados entendimentos de língua e conhecimento, fundamentais no trabalho de um professor de línguas.

---

<sup>32</sup> Algumas dessas pesquisas foram mencionadas na Introdução desta dissertação.

Procurei, então, tanto na pesquisa inicial como na principal, construir um roteiro de perguntas que privilegiasse questões relacionadas à experiência de vida de cada um dos professores-participantes, obviamente focando em aspectos que levassem em consideração as experiências ocorridas na linguagem de alunos-professores de um Curso de Letras e professores de LI. Com os professores-participantes sentindo-se à vontade para relatar suas atitudes e sentimentos vividos em meio a experiências pessoais, seria possível talvez entender as diferentes concepções de língua que de fato assumem.

O roteiro de entrevistas foi dividido em três tópicos principais, mas outras questões foram sendo acrescentadas conforme cada entrevista foi sendo desenvolvida, pois as entrevistas foram construídas a partir dos relatos dos próprios participantes, isto é, a partir das informações que eles traziam como sendo relevantes para a entrevista. A primeira parte corresponde à escolha pelo Curso de Letras, o querer ser professor ou o tornar-se professor. Já a segunda parte aborda questões a respeito da experiência da prática de ensino e da relação da formação inicial com a profissão professor de LI. A última parte corresponde às experiências em relação à LI, desde o contato com a língua antes da entrada na universidade até as experiências como aluno-professor durante o curso de formação inicial<sup>33</sup>.

Analisando essas falas dos professores-participantes, tentei compreender quais eram os aspectos do curso de graduação e das experiências com a LI que levaram esses professores a terem determinada concepção de língua. Em nenhum momento tive a intenção de fazer generalizações ingênuas referentes ao Curso de Letras ou muito menos crer que a discussão e a construção das diferentes concepções de língua somente aconteçam nas aulas de LI ou na experiência da prática de ensino, mas acreditei que falar sobre essas questões poderia ser uma maneira de perceber as concepções de língua dos sujeitos de pesquisa.

Apesar de a minha intenção nas entrevistas ter sido a de construir um diálogo confortável, no qual os professores-participantes se sentissem à vontade para falar de suas experiências, não acho que sabemos, na maioria das vezes, explicar aquilo que teorizamos em determinados momentos, pois não racionalizamos todos os nossos comportamentos e concepções. Por esse motivo é que promover uma conversa sobre a

---

<sup>33</sup> A título de exemplificação, no Anexo IV consta na íntegra uma das entrevistas realizadas.

vida dos participantes foi para mim uma maneira de convidá-los a pensar em suas escolhas, pois nossas atitudes informam muito mais do que nossos discursos.

Levar os professores-participantes a falar sobre suas vidas poderia me fazer entender um pouco melhor a visão de mundo que cada um deles tem e que vai conseqüentemente levar para dentro de suas salas de aulas. Nossas histórias de vida e nossas escolhas nos informam sobre nossos valores e nossa maneira de entender o mundo (MATURANA, 2001). Vale ressaltar ainda que não estou considerando essas escolhas, atitudes e valores como sendo estanques, pois acredito que eles estão sempre em constante transformação justamente pelas nossas trocas de experiências uns com os outros.

Assim, minha preocupação central foi procurar entender como os professores-participantes se sentiram durante o processo de formação inicial, para então tentar compreender se eles sentiram que houve contato com perspectivas diferentes ou não durante as aulas do curso de graduação. A função dessas perguntas é ouvir outras vozes para tentar encontrar uma multiplicidade de perspectivas. O conjunto de outras vozes nos permite falar mais profundamente sobre questões como concepção de língua e verdade/conhecimento, pois, dessa forma, há várias possibilidades para vislumbrarmos o ideal que gostaríamos que acontecesse nos cursos de formação inicial de professores de LEs. Ainda, acredito que ter acesso a outras vozes pôde me permitir vivenciar trocas de idéias e ter a chance de olhar para a fala do “outro” para reconstruir a minha própria concepção, isto é, me envolver nas construções discursivas para passar pelo processo de questionamento.

Há, portanto, duas partes nessa análise das entrevistas. A primeira delas corresponde ao que os professores-participantes trouxeram para a pesquisa, isto é, suas concepções, suas idéias, suas crenças. Faço uma análise de suas falas tentando compreender basicamente suas concepções de língua e conhecimento e relacionar essas falas com a discussão teórica apresentada nesta dissertação. Já a segunda parte é uma auto-reflexão enquanto pesquisadora, isto é, uma reflexão sobre o impacto que sofri durante o processo de produção desta dissertação, enquanto me descobri pesquisadora e realizei a construção deste relato de experiência. Sendo esta pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, acredito na importância de relatar minha experiência pessoal, pois sei que a interação com os professores-participantes me modificou. Penso também que

relatar o processo de mudança pelo qual passei possa ser relevante para que outros pesquisadores reflitam sobre o processo de construção do conhecimento.

Entendendo o processo de construção de uma pesquisa qualitativa que se baseia em pressupostos da etnografia, deixei-me envolver pelo processo de interação, espelhei minha visão de mundo, de língua, de educação na dos participantes e por isso entendo que, de certa forma, tudo o que foi dito pelos participantes nas entrevistas me influenciou. O processo dialógico é construído por meio da interação, que faz com que as concepções possam ser alteradas na linguagem, pois é na interação que vou refazendo meus pensamentos, minhas crenças, meus valores, minhas verdades, isto é, *vou me construindo e reconstruindo na linguagem* (MATURANA, 2001).

### **3.4.1 As vozes dos professores-participantes**

Ao longo das várias leituras que realizei das entrevistas, percebi que havia uma série de questões significativas que foram abordadas no decorrer das entrevistas e que mereceriam especial atenção pela maneira como foram consideradas pelos professores-participantes. Alguns desses assuntos são, em minha opinião, a identidade do professor de LI, principalmente por ela estar envolta pelo processo de globalização mundial; a discussão a respeito da desvalorização da profissão do professor, não só de LI, mas de maneira geral no cenário brasileiro, o que acarreta implicações para a qualidade do ensino; a escolha pelo Curso de Letras, analisando o perfil daqueles que ingressam em um curso de licenciatura, mas que na grande parte das vezes não estão preocupados em exercer a profissão de professor; e até o próprio processo de descoberta pela profissão de professor, como ele acaba sendo desenvolvido.

No entanto, como o escopo deste trabalho não me permite abordar todas essas questões, a análise realizada se limita ao aprofundamento da discussão sobre concepções de língua e de conhecimento. Discutir as concepções dos professores-participantes em relação à língua e ao conhecimento é significativo, uma vez que suas falas respondem as perguntas de pesquisa inicialmente formuladas<sup>34</sup>. Ao buscar as concepções de língua dos alunos-professores e suas implicações no processo de formação profissional, bem como as concepções de conhecimento que influenciam suas percepções da organização do Curso de Letras em que se inserem, acredito ter

---

<sup>34</sup> As perguntas de pesquisa foram apresentadas na Introdução deste trabalho (p. 10 e 11).

encontrado subsídios para a análise dos dados aqui realizada. Tanto a língua como o conhecimento influenciam nossa maneira de agir no mundo e conseqüentemente na educação, ou seja, no processo de educar e de ser educado. Por esse motivo, refletir sobre esses aspectos da vida a partir das falas dos professores-participantes tornou-se fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Esses professores-participantes nos oferecem diferentes possibilidades para tentarmos entender as mudanças que talvez o Curso de Letras precise enfrentar para contribuir com a melhora da qualidade da educação no Brasil.

#### **3.4.1.1 A concepção de língua nas falas dos professores-participantes**

Inicialmente, acreditei que durante o processo de análise das entrevistas eu poderia separar os professores-participantes<sup>35</sup> em dois grupos: um primeiro grupo de professores que entendem a língua como código e outro grupo daqueles que entendem a língua como discurso. Foi somente durante o processo de análise que compreendi que identificar diferentes concepções não seria tarefa nem fácil nem simples. Percebi que as falas dos professores-participantes me informavam muito mais do que uma única concepção e que talvez essa divisão fosse apenas funcionar para que eu conseguisse teorizar a respeito do assunto.

Entendi que diferenciar essas concepções, qualquer que seja – língua como código, como ideologia ou como discurso – parece ser um exercício de ordem teórica, acadêmica, que fazemos para nos ajudar na própria organização do pensamento complexo, pois na experiência do viver, em alguns momentos, para alguns professores-participantes, percebi que acreditamos e vivenciamos de acordo com mais de uma concepção ao mesmo tempo. Assim, acredito que esse processo de análise tenha me ajudado a refletir sobre o quanto somos complexos e nos contradizemos em vários momentos, não sendo possível estarmos fixados somente a um grupo.

As relações sociais nas quais estamos inseridos são muito mais complexas do que apenas categorizar pessoas dentro de grupos, pois as pessoas reformulam sua maneira de ser e pensar a todo o momento. É como pensar na observação do viver *sem*

---

<sup>35</sup> Cada professor-participante está referenciado nesta dissertação como PP, seguido de um número, como por exemplo: PP01, PP02, etc. Dessa forma, foi possível identificá-los, protegendo suas identidades.



ou *entre* parênteses de Maturana (2001)<sup>36</sup>: enquanto em determinados momentos nos encontramos em relações discursivas entre parênteses, em outros momentos nos encontramos em relações sem parênteses. Essa percepção dificulta a análise dos dados como “dados”, impedindo sua consecução nos moldes tradicionais que buscam modelos externos a serem aplicados como referencial de análise. Por isso decidi, desde a preparação dos roteiros para as entrevistas, que faria uma *análise interpretativa* sem recorrer a modelos preconcebidos, entendendo de antemão que eles não me trariam o entendimento que buscava.

Durante o processo de análise das entrevistas, percebi que poderia tentar compreender a concepção de língua dos professores-participantes a partir de aspectos e momentos diferentes. Em algumas falas das entrevistas, pude perceber qual parecia ser a própria concepção de língua de cada professor, principalmente nos momentos em que eles descreveram experiências pessoais, como a prática de ensino ou as aulas de LI que haviam frequentado antes e durante o Curso de Letras. Em outras falas, menos explícitas, busquei identificar nas entrelinhas a concepção de língua que se relaciona com as características de uma boa aula ou de um bom professor de LI descritas pelos professores-participantes. De maneira geral, cada um deles identificou uma série de idéias que acredita como sendo necessárias para que o ensino de LE seja considerado satisfatório, e tal identificação serviu como indicativa da concepção de língua que parece embasá-la. Ainda, um terceiro caminho interpretativo foi identificar a concepção de língua que parece estar presente na universidade, durante o curso de formação inicial, tanto em relação às aulas de LI como em relação às orientações durante a prática de ensino.

A professora-participante PP10, por exemplo, quando fala sobre as características que ela acredita corresponderem a um bom professor de LI, se refere à língua como código e discurso ao mesmo tempo. Vejamos um trecho da fala abaixo:

PP10: Olha, eu acho que assim o básico de tudo, claro, é uma coisa meio óbvia, mas eu acho que tem que ter um bom conhecimento da língua, sabe, porque não adianta assim se você sabe mais ou menos, daí você vai explicar mais ou menos e vai continuar tudo mais ou menos. Então, eu acho isso primordial. Mas também eu acho que o professor deve ter uma capacidade de passar o que ele sabe, porque eu conheço muita gente que dá aula, ou até professor da universidade mesmo que conhece muito, tem muito conhecimento, mas não sabe como passar isso para o aluno. Eu acho que isso é o mais importante para mim, eu acho que até antes de saber a gramática, saber a pronúncia, eu acho que isso é o mais importante, você saber se comunicar com o aluno, saber o que que ele está precisando naquele momento para você

---

<sup>36</sup> Os conceitos de Maturana (2001) foram discutidos no Capítulo I, item 1.1.

*conseguir passar isso, né? Porque é muito fácil você chegar e falar ‘Hoje vamos aprender tal coisa’, faz um exerciciozinho ali e pronto. Eu acho que tem que saber se comunicar e ver o que que o aluno tá precisando. Aí eu acho que tem que ser dinâmico, tem que estudar sempre, tem que continuar estudando, tem que pensar no aspecto cultural também porque a língua não é só a língua por si só, tem todos os outros aspectos juntos, acho que tem que ser um professor consciente, que sabe como é mesmo o... porque o ensino não é só aprender a falar, escrever ou ler.*

Levando em consideração as partes sublinhadas do trecho, percebemos que o relato dessa professora-participante demonstra que há preocupação com a estrutura da língua, pois, para ser um bom professor de LI, é preciso ter um bom domínio da língua e ainda saber passar esse conhecimento de língua para os alunos. Há preocupação com a língua como código<sup>37</sup> e a necessidade de o professor saber usar esse código para explicar aos alunos as formas de uso de estruturas da própria língua. Tanto a língua como também o conhecimento são entendidos como algo possível de ser transmitido aos alunos, como na educação bancária, em que o professor “deposita” o conhecimento nos alunos (FREIRE, 2005).

Por outro lado, observando os trechos indicados em itálico, essa mesma professora-participante também acredita que um bom professor é consciente de que o ensino de LE não seja somente *isso*, isto é, o ensino do código, pois é também um conjunto de outras coisas complexas, que na minha leitura são as características da língua como discurso<sup>38</sup>. Parece-me que a PP10 está interessada nas construções discursivas que realizamos na linguagem, isto é, como construímos os sentidos, levando em consideração assim questões abordadas por Maturana (2001) e Foucault (2006)<sup>39</sup>. É interessante notar também seu interesse pelas necessidades dos alunos, mostrando que acredita que a educação não deva ser só tecnicista<sup>40</sup>, mas também transformadora<sup>41</sup>.

Essa mudança de entendimento de língua como código, ideologia ou discurso surgiu da mesma maneira em várias outras entrevistas. Outras duas professoras-participantes, por exemplo, demonstraram que, ao mesmo tempo em que entendem a necessidade de pensarmos na língua como código, elas também acreditam em características que descrevem a língua como discurso. Vejamos dois trechos de suas falas:

<sup>37</sup> Os pressupostos teóricos a respeito de língua como código estão no Capítulo I, item 1.2.

<sup>38</sup> Os pressupostos teóricos a respeito de língua como discurso estão no Capítulo I, item 1.2.

<sup>39</sup> Os conceitos de Foucault (2006) foram discutidos no Capítulo I, item 1.1.

<sup>40</sup> A discussão sobre o professor técnico e a educação tecnicista está no Capítulo II, item 2.1.

<sup>41</sup> A discussão sobre o professor intelectual-agenciador e a educação transformadora está no Capítulo II, item 2.1.

Pesquisadora: ...como você percebe que os alunos estão entendendo a atividade, estão entendendo o significado das coisas que estão ali? Como é que você acha que você percebe isso?

PP06: Ah, na *relação interpessoal* mesmo, você olha é visual, é corporal assim, né? Você percebe o que está acontecendo na sala de aula, assim, pelo que as pessoas... Normalmente não pelo o que elas dizem, porque geralmente os alunos não dizem aquilo que eles estão pensando... Você tem que perceber de outro jeito, né? Pelo que eles estão produzindo também...

PP09: ...ter os alunos como prioridade assim no sentido de que você precisa achar meios de fazer com que eles entendam e também de *propor discussões que não é só a lingüística, não é só sobre a língua*, e porque, a gente dá uma matéria..., *ensinar língua estrangeira é uma coisa muito mais abrangente*, você pode tratar de qualquer coisa, você pode falar de matemática, física, economia, né? Então acho que *o professor bom seria esse que tem essa consciência do papel que a língua estrangeira tem e que também saiba dominar as técnicas*, mas mais do que isso.

Ambas as falas dessas professoras mostram indícios de como a concepção de língua que elas têm varia de código a discurso. A primeira delas, a PP06, por exemplo, descreve como acredita perceber que os alunos estão entendendo os significados construídos durante as atividades. Ao mesmo tempo em que ela percebe que a construção de significado não é uma atividade fixa, pois acontece nas relações interpessoais, isto é, nas trocas entre os sujeitos durante as atividades e as discussões em sala, ela também percebe ser possível avaliar os significados pelo que os alunos estão produzindo. Ela parece acreditar ser possível analisar os significados pelas produções dos alunos, entendo que ela está considerando a língua como código, pois está fixando o conhecimento e considerando a possibilidade de ele ser mensurado, também como na educação bancária, em que eu ensino/deposito e depois avalio/retiro (FREIRE, 2005).

A PP09 também parece se debater entre duas concepções: de código e de discurso. Durante a entrevista, foi interessante perceber o quanto seu pensamento está de fato se reformulando a todo instante, inclusive pela preocupação em não se contradizer, e de forma talvez inconsciente, sua própria concepção de língua também está se reformulando. Analisando esse pequeno trecho selecionado, entendo que essa professora acredita que seja possível achar meios de fazer com que os alunos entendam o significado das coisas em sala de aula e que por isso saber dominar determinadas técnicas seja talvez o desejo de encontrar uma maneira transparente de ensinar e assim garantir a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, essa mesma professora-participante parece acreditar que ensinar LE não seja somente isso, não seja só o ensino do código, pois é um tipo de educação que envolve “outras coisas”, que torna possível inclusive ensinar coisas de qualquer outro assunto em uma aula de LE. Essa segunda maneira de entender a aula de LE

parece, em minha opinião, ser condizente com as discussões do LC<sup>42</sup>, por exemplo, que entendem a língua como discurso, pois acreditam que, quando ensinamos LE, não ensinamos exatamente os alunos a aprenderem um código, mas a aprenderem sobre outras tantas coisas relevantes, inclusive sobre eles mesmos. A aula de LE funciona como espaço para problematizações de questões locais e globais (BRASIL, 2006).

Outro exemplo de concepção de língua como código se faz presente nos trechos selecionados abaixo. Ambas as falas são da PP04, mas em momentos diferentes da entrevista. O primeiro trecho é referente ao momento em que ela descreve questões relacionadas à sua experiência com a prática de ensino e o segundo quando ela aponta características que acredita serem necessárias para ser um bom professor de LI:

PP04: ...eu tenho um padrão alto, eu acho assim, que se você vai ensinar, você tem que estar super bem preparada e tal, então eu vi alguns erros básicos, umas coisas assim, e eu pensei 'Puxa'...

Pesquisadora: Erro de língua?

PP04: De língua é, além do método também...

PP04: ...E também tem que trazer coisas, uma coisa que eu acho bem legal, é trazer coisas dos países, das culturas que você está ensinando, porque quando você aprende uma língua isso abre, é um mundo novo que abre. Isso é que eu lamento que eu imagino que nesses cursinhos não têm. Ficam no B A BAZinho e no Hi e tal, *The book is on the table*, mas não... Tem tanta coisa que a língua abre a cabeça da pessoa, então acho que um professor formado, um professor preparado tem que saber introduzir o aluno nessa nova realidade, que a língua traz.

O primeiro trecho mostra o quão forte é o seu entendimento de língua como código, uma vez que suas preocupações estão em torno da questão da estrutura da língua, nos erros gramaticais. Para estudos pós-estruturalistas<sup>43</sup>, essas questões geram controvérsias, pois são fortemente marcadas por relações de poder geralmente impostas por aqueles a quem se atribui a legitimidade para definir as implicações de um “erro básico” ou mesmo os parâmetros utilizados para medir a proficiência do professor de LE como sendo suficiente ou não. Além disso, no segundo trecho, essa professora-participante parece enfatizar a importância de o bom professor ser aquele que introduz um mundo novo aos alunos, trazendo a eles “informações” sobre a cultura do outro, como se as culturas construíssem fatos estanques que pudessem ser “transmitidos” aos alunos objetivamente (MOITA LOPES, 2005). Essa concepção de cultura vem de um

<sup>42</sup> Os conceitos a respeito do letramento crítico (LC) foram discutidos no Capítulo I, item 1.4.

<sup>43</sup> O arcabouço teórico referente aos conceitos pós-estruturalistas abordados nesta dissertação está no Capítulo I.

entendimento da realidade como sendo fixa e externa aos sujeitos (MATURANA, 2001).

Essa compreensão de que a língua possa ser realmente um código transparente, e conseqüentemente externo aos sujeitos, também surgiu em outros vários momentos das entrevistas. Abaixo, selecionei falas de duas professoras-participantes, a PP12 e a PP14, pois acredito que elas exemplificam essa questão. Enquanto a PP12 descreve sua experiência durante o estágio supervisionado, a PP14 descreve sua experiência como aluna de LI na universidade:

Pesquisadora: Você fez a prática de ensino, de estágio supervisionado? Como é que foi essa experiência?  
 PP12: Eu fiz lá na escola [nome da escola], então já é uma coisa diferente. Não dá para comparar porque a maioria do pessoal, agora não, mas antes fazia em escola normal assim e o ensino de inglês é bem complicado. Então assim, todos alunos odeiam inglês, é muito difícil aluno que goste, mesmo em escolas particulares, mas é pela maneira como é ensinado, tipo... Eles não vêem aplicação. ‘Ah, professora, eu não vou para os EUA! Por que que eu vou aprender inglês?’ Não vêem aplicação e assim, na escola [nome da escola] as aulas são diferentes, o professor fala em inglês o tempo todo, os alunos, alguns, assim, tipo... Até a turma que eu dei aula, que foi uma aula só, tinha um nível muito bom, assim bem melhor do que eu esperava. Foi uma aula bem tranqüila, eu cheguei, falei a aula inteira em inglês, uma palavra só que eles não entenderam, foi diferente do que eu esperava. Eu esperava, bem... até pela minha experiência de já ter dado aula e pelo que já ouvi...

Pesquisadora: E aqui na universidade, você também gostou das aulas de língua que você teve? Você lembra por que que você gostou? O que fazia você dizer: ‘Ah, essa aula era boa’. Por que que ela era boa?  
 PP14: Assim, teve professores que obrigavam a gente aprender meio pelo terrorismo, assim, nem todos professores são excelentes. Vamos separar o joio do trigo, mas o que eu gostei mais foi primeiro a coisa da divisão do escrito e do oral, porque é muita informação.

Ambas as professoras-participantes demonstram em suas falas esse aparente controle sobre a exposição da língua em relação aos alunos. Para a PP12, é significativo pensar na maneira como ela acredita ser possível saber que os alunos de uma turma inteira não entenderam apenas “uma palavra em inglês”, como se os significados fossem transparentes e os alunos da turma entendessem sempre as mesmas coisas da mesma maneira e, ainda, como se fosse possível mensurar o entendimento dos alunos pela quantidade de palavras conhecidas e usadas pela professora. Esse entendimento parece estar muito próximo da pedagogia tradicional, pois a PP12 dá a entender que é possível controlar a aprendizagem dos alunos, o que implica o pressuposto de que ensino envolve a “aplicação” de técnicas que, se feita efetivamente, garantirá o sucesso da aprendizagem e do entendimento dos alunos.

A PP14 demonstra seu sentimento de aprovação em relação à divisão das habilidades no ensino de LI na universidade, explicando que ela se sentia satisfeita com

esse estilo de organização. Esse entendimento de ensino de língua também condiz com um ensino tecnicista, pois separa a língua em módulos. Sua compreensão em relação à linguagem é claramente de língua como código. De maneira diferente, uma concepção discursiva de língua concebe-a como um todo integrado, e assim não separa o estudo, o ensino e a aprendizagem dessa língua em habilidades específicas como se faz tradicionalmente (JORDÃO, 2006). Essas duas professoras-participantes parecem acreditar que há uma realidade *externa* aos sujeitos, uma realidade possível de ser *acessada* através de um código lingüístico (MATURANA, 2001).

Há professores-participantes também que parecem entender a língua não só como código, mas também como ideologia<sup>44</sup>, uma vez que aproximam muito seu entendimento de mundo e de educação da pedagogia da emancipação<sup>45</sup>, acreditando que um bom professor de LI é aquele que dá acesso aos alunos para um mundo melhor. Os professores percebem que a língua permeia essas relações e está diretamente relacionada à ideologia, ou seja, ao papel político que ela representa, à ação social que seu ensino permite. Vejamos como exemplificação alguns trechos de suas entrevistas:

Pesquisadora: Como que você se sente quando você diz que é professora?

PP02: Eu me sinto muito bem. É um orgulho, acho que é uma das profissões mais lindas que existe, né? E isso eu já tenho desde pequena. Assim, you não passa simplesmente matéria, né, para o aluno, você não ensina simplesmente isso, você acaba sendo um referencial para ele, isso é muito importante.

PP02: Olha, minha realização profissional vai ser quando você [*seu marido*] tiver um cargo muito bom e eu puder pedir minha demissão e trabalhar realmente na área de ensino, em escola pública, lugares carentes, não simplesmente em escola pública, mas com projetos sociais de levar o inglês, principalmente, para aquelas crianças que de repente nunca teriam oportunidade, sabe? Aliar a minha formação com a ação social que eu acho muito importante. Para isso eu tenho os pés no chão de que eu não vou ter rentabilidade, então eu preciso de um suporte para isso.

PP13: ...o que eu queria mesmo era ter contato com o público, discutir questões, trabalhar interpretação, de certa forma, poder falar para as pessoas. Eu acho que isso eu procurava em Direito e não tava achando e não sabia onde eu ia achar, e acabei achando por coincidência em Letras...

Pesquisadora: Então, como é que você se sente ao dizer que é professor?

PP13: Eu me sinto realizado, é mais que uma profissão.

Pesquisadora: Por quê?

PP13: Porque é a possibilidade de falar para os outros, sei lá, a princípio pode parecer uma coisa muito egoísta, muito aquele... pessoa egocêntrica, mas não, é a chance de você mudar comportamentos, é a oportunidade que você tem de conseguir um tempinho de atenção e fazer a diferença na vida das pessoas, é um estilo de vida, eu diria, pra mim hoje assim. Eu levanto e de verdade eu tenho uma animação em me arrumar e vir pra a escola pra enfrentar as turmas. Eu gosto muito de turmas grandes e de preferência aquelas desafiadoras, de pessoas muito diferentes umas das outras e que você não é dono da verdade, ninguém aceita barato, o pessoal discute mesmo e essa é a transformação, pode ser qualquer assunto, tem debate.

<sup>44</sup> Os pressupostos teóricos a respeito da língua como ideologia estão no Capítulo I, item 1.2.

<sup>45</sup> A discussão sobre a pedagogia da emancipação encontra-se no Capítulo II, item 2.2.

Nas duas primeiras falas, referentes à PP02, percebo fortemente sua ligação com a pedagogia da emancipação. Essa professora-participante parece ter um projeto de vida idealizado de que seria feliz se conseguisse ajudar aqueles que não têm acesso ao ensino de LI. Além disso, essa professora se percebe como sendo um referencial para os alunos, um referencial talvez de valores, ou ainda de modelo de vida “correto”.

Em relação ao PP13, percebo que há uma mistura das concepções de língua como ideologia e como discurso. Esse professor-participante, apesar de também se preocupar com o conteúdo que vai levar aos alunos, com a responsabilidade de falar para o público e assim ajudar na transformação de suas vidas, considera a importância de saber que há pessoas diferentes em suas salas de aula e que essas diferenças possam contribuir para que haja debate, isto é, para que novas construções de sentidos possam vir a acontecer, assim como a concepção de língua como discurso acredita.

Apesar de a recorrência maior nas entrevistas ter sido o entendimento de língua como código ou ideologia, houve falas de outras professoras-participantes que apresentaram uma significativa preocupação com a linguagem considerando pressupostos da concepção de língua como discurso. Vejamos abaixo dois exemplos desses momentos:

PP11: O que que é uma boa aula? É difícil a gente que é professora pensar no que é uma boa aula, mas *eu acho que é uma questão de envolvimento mesmo, de ter uma certa energia, de ter um ambiente propício para todo mundo se envolver*, eu acho que isso é... que não tem separação, sabe? *Que não tem ninguém se sentindo tipo ‘Ah, nada a ver eu estar aqui’*. Porque teve algumas aulas que eu senti isso, sabe? Ai, tô pulando sabe, então... *Acho que o que eu gosto mesmo de uma aula é essa questão de estar todo mundo ali numa mesma sintonia*, digamos.

PP08: Mas *eu acho que quanto mais eles [os alunos] se envolvem, mais eles aprendem. Então se esse envolvimento para alguns é falar de si, ou falar de algo que é real para ele, discutir algo que eles gostam de discutir em português, assim eles vão aprender*.

Observando as partes em itálico, acredito que essas duas últimas professoras-participantes revelam claramente preocupação com a posição discursiva dos participantes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de LE, isto é, com suas posições sociais e seu aprendizado mais amplo do que estritamente lingüístico. Dessa forma, nessas falas, a língua é entendida como discurso, pois considerar a ambientalização dos alunos no grupo como prioridade, ou até mesmo o assunto abordado, e não o ensino das estruturas ou a reprodução da língua não condiz com a concepção de língua como código (BRASIL, 2006).

Acredito que essas professoras-participantes compartilham a premissa de que a aula de LE não seja apenas um espaço para aprender um código lingüístico, mas seja um espaço no qual diferentes relações estão presentes a todo o momento e que deveriam ser consideradas pelos professores e pelos alunos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Suas preocupações, como professoras, são semelhantes às decorrentes da concepção de língua como discurso, pois estão interessadas nas pessoas presentes na aula, principalmente por entender que se sentir parte da aula é sentir que se está aprendendo, não apenas um código, mas construções de sentidos que trazem impactos diretamente sobre a percepção que se tem das relações entre as pessoas e consigo mesmo (MATURANA, 2001).

Apesar de perceber que em alguns momentos há características nas falas dos professores-participantes da língua como discurso, também percebo que as falas demonstram que a sala de aula pode ser entendida como um ambiente possível de acontecer isento de relações de poder, isto é, sem conflitos, o que seria impossível para Foucault (2006) e para os estudos pós-estruturalistas em geral. Analisando de forma mais cuidadosa as falas das últimas duas professoras-pesquisadoras, PP11 e PP08, ao mesmo tempo em que percebo novamente que há preocupação com o bem-estar dos alunos nas aulas de LE, com a sintonia e a harmonia, tudo parece idealizado como sendo muito agradável e possível de acontecer sem conflitos, sem considerar os embates presentes nas relações humanas, invariavelmente imersas em relações de poder.

Outra questão que acredito ser relevante é em relação à agenda das aulas de LE. Apesar de perceber certa preocupação de alguns professores-participantes em criar ambientes em sala de aula de LE para que seus alunos participem de maneira mais significativa, fazendo com que o aluno possa engajar-se em seu próprio processo de ensino/aprendizado, falando de questões pertinentes e relevantes para si, assim como de suas preferências, a agenda da escola como um todo geralmente não leva em conta a realidade local do aluno e muitas vezes nem o coloca como objeto de análise por parte dos professores. Vejamos, por exemplo, como a PP05 descreve o trabalho que realiza com suas turmas de LI em nível básico:

PP05: ...É que eu trabalho com níveis básicos... então é bem... vocabulário básico é o que você mais ensina... então a gente trabalha assim por unidade, casa, dos móveis, da mobília, então a gente trabalha com figuras... pergunta para a pessoa: o que você tem no quarto? Tem isso? A pessoa vai mudando do português... para falar depois você ensina como é, é um lugar mais familiar, ela sabe usar depois. Acho que pode ser... Assim e mesmo com uma imagem, começo de tradução mesmo, mas para você trazer para



a sua realidade... você pensar na sua casa, o que que você tem você... não ficar assim... a casinha do John e da Mary, então fazer mais amplo... E aí vem de tudo... quanto mais moderna, mais aparece aparelhagem e você tem que ir atrás, não é muito simples, mas funciona legal.

Percebo que o problema não está apenas em falar do “John” e da “Mary”, o problema também está no fato de não problematizarmos o conteúdo que é trabalhado nas aulas de LE. A lição, o planejamento, o material didático da aula de LE é definido pelo professor, pela escola, pelo autor do material didático muitas vezes adotado, então, esse transpor o conteúdo para a vida do aluno ocorre “entre aspas”, porque é sempre encoberto pela ideologia do material, do professor. Não parece haver questionamentos acerca do por que se estar ensinando determinado vocabulário, ou de qual seria a relevância do assunto para os alunos. Os professores de LE parecem não passar pelos questionamentos sobre o porquê de as coisas terem de ser feitas em sala de aula, como neste caso, de onde vem essa idéia de que precisamos ensinar as partes da casa em praticamente todos os cursos de LI. O questionamento advindo de uma prática educativa baseada no LC, por exemplo, está no fato de acharmos natural ensinar as partes da casa nas aulas de LE e ainda considerarmos que os alunos estão sendo levados em consideração no processo de ensino/aprendizagem por estarem apenas comparando sua casa com as dos outros colegas.

Essa mesma situação relatada pela professora PP05 também parece se relacionar com outra questão que insistiu em se manifestar em várias entrevistas, que é a dificuldade encontrada por grande parte dos professores, inclusive no curso de formação inicial, em ensinar os primeiros módulos de LI de maneira diferente de uma educação bancária ou tecnicista, que apenas entende a língua como código. Apesar de os professores aceitarem a premissa de que em uma aula de LE não há somente ensino de um determinado código lingüístico, pois ela também funciona como espaço de construções discursivas, isto é, de língua como discurso, parece que ensinar LE para níveis iniciantes só pode se concretizar com o ensino de língua como código. Dessa forma, ensinar LI para iniciantes parece ser o maior desafio, como podemos observar em trechos de outras entrevistas:

PP02: ...Tá, como é que eu vou fazer isso, para criança, para aquele que não sabe? E sempre foi um ponto crucial, assim nessas discussões, porque é mais complicado, até porque a gente se agarra no que... por mais que você saiba, até no começo da faculdade, você entra na faculdade, você vai aprender como? Então, eu pensava naquela aula tradicional, aquelas que o aluno está acostumado, com aqueles verbos,

etc., gramática, e depois é que você vai para a parte de vivência, para se comunicar, para falar de sua realidade, do hoje mesmo.

PP04: Não sei se de estrutura, porque, o que que eu queria saber, por exemplo, eu que nunca dei aula, como que eu faço para ensinar uma pessoa o B A BA. Ela nunca falou nada de inglês, como é que eu faço para ensinar, isso eu ainda eu não sei, isso eu acho que tinha que ter uma ênfase maior, talvez, isso tivesse que ter sido dado lá trás...

PP14: ... língua é uma coisa assim especial, é assim um instrumento, tem gente que não tem habilidade, não tem vontade, então eu acho que tinha que ter uma abordagem mais específica de como fazer, como que você introduz uma língua pra uma pessoa, isso eu não tinha.

Novamente, percebo que os desafios apontados pelo LC estão muito presentes nas falas dessas duas professoras-participantes, pois realmente ensinar LI de forma não estruturalista, seguindo pressupostos teóricos pós-estruturalistas, é uma atividade inovadora para a área de ensino/aprendizagem de LEs. Normalmente, ensinamos da mesma maneira como aprendemos, o que torna mais difícil ainda visualizarmos diferentes maneiras de realizar alguma coisa quando não as experienciamos ainda. O ensino estruturalista de LI está muito arraigado em uma Educação Tecnicista nos cursos para iniciantes. Por essa razão também, as professoras em suas falas revelam esperar que os cursos de formação inicial digam exatamente como se ensina LI, qual seria a “maneira correta” de se ensinar/aprender LI.

Outro exemplo que me faz pensar nessa questão de quanto nós nos debatemos entre diferentes concepções de língua e ensino está na fala da PP07. Essa professora relata uma experiência por que passou quando se viu na posição de professora de LI em uma escola de ensino regular. Em um primeiro momento, ela descreve seu interesse em querer desenvolver um trabalho na escola que fugisse de certa forma dos parâmetros estruturalistas, isto é, da língua como código. Isso me levou a acreditar que a sua vontade era a de trabalhar com o ensino da língua como discurso, considerar outras questões ao invés de somente levar em consideração a estrutura da língua. Observemos sua fala abaixo:

Pesquisadora: O que você queria ensinar? Quando você diz: ‘Ah! Eu não conseguia ensinar’, o que que passava na sua cabeça que era sua intenção ensinar? Você lembra?

PP07: Outra pergunta difícil também. Quando eu entrei, eu tinha em mente mesmo que eles [os alunos] fossem capazes de produzir discursos na língua, de construir discursos e produzir discursos na língua. É porque eu tenho em mente, atualmente, a partir de um certo momento, que o negócio começou a ficar tão insustentável que se eu conseguisse fazer eles reproduzirem algumas estruturas gramaticais já era muito, para pelo menos cumprir as exigências da escola, porque eu tinha que dar uma prova fechadinha lá e tal, e os alunos tinham que ir bem, se não eram pais caindo em cima: ‘Porque que meu filho sempre tirou dez, e agora, está tirando seis?’, se eu conseguisse fazer eles reproduzirem umas poucas estruturas assim já estava bom, e ainda assim já era difícil. A minha intenção para o futuro, eu penso em conseguir entrar em

uma escola bem estruturada assim, mas daí não penso em dar aula de língua estrangeira, não. Talvez eu tentasse de novo, mas é um negócio que eu tenho bastante medo.

Essa fala parece demonstrar a vontade que ela tinha de desenvolver um trabalho diferenciado, mas, não encontrando espaço ou ainda sem saber muito bem como lidar com esse ensino, acabou desistindo e se frustrando com o trabalho. Percebo que a fala dela também indica que ela não está conseguindo perceber os espaços de resistência (FOUCAULT, 2006) que existem na escola e fazer, portanto, uma leitura diferente da concepção de língua como discurso. Se essa professora-participante estivesse considerando a possibilidade de trabalhar com língua como discurso, ela talvez pudesse ter percebido possíveis momentos de resistência para o desenvolvimento do trabalho a que se dispôs. No entanto, o que ela fez foi exatamente o contrário, foi encontrar no ensino de língua como código alternativas para seu trabalho. Vale a pena ressaltar Foucault (2006) neste momento e lembrar que, apesar de estarmos imbuídos de todos os tipos de relações de poder, há sempre buracos nas estruturas, os espaços de resistência, que permitem processos de mudança. A PP07 talvez não tenha conseguido perceber isso ainda.

Outra questão significativa que surgiu nas entrevistas, de forma recorrente, é em relação à crença de que não se aprende LI na escola. Essas falas, em minha opinião, demonstram o quanto estruturalistas são as visões desses professores-participantes, quando parecem preocupar-se apenas com o ensino da língua como código. Observemos algumas falas nos trechos abaixo:

Pesquisadora: Você lembra como foi essa experiência, aonde que você estudou? Quando você estudou? Que tipo de contato você teve com o inglês?

PP07: Eu não aprendi nada na escola. Nada vezes nada, porque a mesma crença que os meus alunos do ano passado tinham que não se aprende inglês na escola, e na minha escola a gente não tinha mesmo condição de aprender. Não tinha professor capacitado, não tinha professor que falasse a língua, não tinha condição, era inviável, assim só se fosse uma biogênese da língua estrangeira... Não tinha...

PP07: E aí, eu fiz curso de línguas mesmo. Foi quando eu aprendi.

Pesquisadora: E como eram as suas aulas? Como é que eram essas aulas comparando com a escola, de seu curso de idiomas? Como é que eram as aulas?

PP07: Era uma abordagem bem estruturalista, até aonde eu conheço a abordagem deles mudou para atender o mercado. A abordagem era bem estruturalista, muita repetição, assim...

Pesquisadora: Você lembra das aulas que você tinha na escola pública? Você gostava ou não?

PP13: Gostava, gostava porque era música basicamente e a professora era legal, mas eu nunca aprendi nada, mas assim, tem músicas que eu lembro até hoje que são do meu tempo, anos 80, que a gente gostava, que cantava em sala de aula, pedia para professora, ela fazia, mas não tinha nada de conversação em sala, a gramática era muito pouca, não tinha livro de inglês, então a professora fazia das tripas coração para trazer material para gente e era uma aula por semana.

É interessante perceber que, apesar de em alguns momentos alguns desses professores-participantes terem vontade de trabalhar com a língua como discurso na escola, ao mesmo tempo eles não conseguem relacionar suas experiências como alunos na escola com o ensino de LE. O primeiro questionamento que faço é em relação ao conteúdo, isto é, será que realmente nunca aprendemos nada simplesmente porque não desenvolvemos nossa proficiência lingüística? Tenho a impressão de que, quando achamos que não aprendemos nada, é porque não há indícios de uma produção oral da LE, e assim “não aprender nada” é considerar que a única coisa que tinha para se fazer na escola era aprender língua como código, aprender a estrutura, não se considera que, enquanto estavam na escola, havia a possibilidade de aprender uma série de outras coisas sobre línguas, linguagens e discursos.

Um segundo questionamento é sobre a relação que esses professores-participantes fazem entre a maneira como aprenderam e a maneira como ensinam LE. Realmente se eles sentem que aprenderam nos institutos de idioma, nos quais as aulas eram baseadas na transmissão de estruturas lingüísticas, é difícil entender que eles possam vislumbrar outras formas de ensinar. Uma vez que esses professores sentem que aprenderam de maneira estruturalista, então no fundo eles acreditam que é assim que seus alunos também irão aprender. Essa crença, porém, de que somente ensinamos da maneira como aprendemos pode ser considerada infundada se entendermos que é preciso haver novos jeitos de aprender, já que os alunos mudaram e agora aprendem de outras maneiras. Para exemplificação dessa questão, abaixo escolhi uma fala da PP14 na qual ela aponta para questionamentos que possam ser significativos para essa discussão:

PP14: Eu fiz [estágio supervisionado] tanto de português como de inglês. Eu achei que foi positivo para ver o que não se deve fazer em sala de aula. Como eu te falei, a professora de inglês... não... a de português que eu acompanhei... as duas na verdade têm mais de trinta anos de aula e tratam os alunos como se fosse no tempo da palmatória. Querendo que os alunos fiquem quietinhos, prestem atenção e respondam só o que você perguntar e absorvam tudo o que ela falou, e entendam tudo aquilo que ela falou. Só que os alunos de hoje estão numa dinâmica de informação muito grande, internet, rádio, televisão, vídeo game, eles estão num ritmo de receber informação a dois mil por cento e os professores estão lá no tempo de B A BA. Então, eles não conseguem ficar sentados cinquenta minutos, ouvindo o professor dar uma aula daquela época. Tem que ter uma dinâmica maior. Você tem que se atualizar mais com a linguagem deles, a linguagem que eles falam hoje. Eu percebi isso. Foi o ponto positivo, tenho que me preparar nesse sentido, saber o que os alunos hoje vêm no mundo, ao lado deles para eu poder me preparar para essa realidade e não ficar achando que o que eu vou encontrar lá é aquilo que vivi no meu tempo, todo mundo ficava quietinho, hoje em dia, não fica mais. Não é melhor nem pior, simplesmente, é a dinâmica da informação que vai atropelando tudo.

Em alguns momentos, sinto que os professores-participantes podem estar insatisfeitos com a abordagem estruturalista, porque talvez tenham vontade de construir outra abordagem na escola, já que perceberam que a maneira como foram expostos à língua não foi muito positiva e que os alunos de hoje têm necessidades distintas, precisam de letramentos distintos, como se letramento fosse uma habilidade a ser transmitida pelo professor. No entanto, essa ainda é uma maneira de perceber a escola como um espaço de adquirir conhecimento pronto e a língua apenas como código. Essas questões talvez sejam desencadeadas justamente pelo fato de muitos professores acreditarem que precisam ter vivenciado uma maneira de aprender, para então ensinar dessa mesma maneira.

Buscar novas e outras maneiras de ensinar LE talvez venha a ser o grande desafio para os professores. Como observamos em falas anteriores, desde vislumbrar diferentes maneiras de ensinar alunos iniciantes em cursos de LE já parece ser um processo difícil para alguns dos professores-participantes. Ao mesmo tempo, os professores parecem continuar se baseando em parâmetros ainda muito estruturalistas em relação às várias características presentes nas aulas de LE. Vejamos, por exemplo, os dois trechos abaixo, um da entrevista com a PP05 e outro com a PP06:

PP05: ...Olha, no começo era mais complicado, né? Tudo é experiência... A gente fala... porque não contrata gente que não tem experiência, mas a experiência é fundamental, é incrível... a gente tem que ter uma oportunidade claro para começar., mas antes... meu parâmetro ainda são os testes. Ainda são assim de certo modo... Eu sei se estou fazendo um bom trabalho, se o rendimento deles nos testes é bom. Só que uns dois meses de aula para você saber é muito tempo, agora você já começa a perceber mesmo no desenvolvimento das atividades, se você... propõe alguma coisa e fica todo mundo parado olhando um para cara do outro, então você sabe... é porque não deu muito certo... então na interação com os alunos mesmo.

PP06: ...Tem um casal que era assim no [nível da turma], a mulher muito boa e o marido tinha uma série de dificuldades, e ele foi o semestre inteiro dependendo dela para poder funcionar dentro de sala de aula, porque ele sozinho não conseguia. Eu falava isso para ele, eu cheguei a conversar com ele sobre isso... 'Olha, eu acho que você deveria tentar se separar de sua mulher, talvez você fosse evoluir mais como aluno, se você tivesse trabalhado um pouco sozinho ou interagir com outras pessoas não só com sua mulher', mas ele não acatou.

Em ambos os trechos, percebo uma preocupação clara em relação ao desenvolvimento lingüístico dos alunos, isto é, com a língua como código. Para a PP05, a dificuldade em avaliar seu próprio trabalho de forma que não seja baseada em parâmetros estruturalistas é perceptível. Para a PP06, parece que pensar na evolução do aluno é pensar apenas em sua proficiência lingüística. Por essa razão é que acredito que,

para que professores de LEs consigam iniciar um processo diferente de ensino, isto é, o de levar em consideração que é possível aprender de outras formas, diferentes daquelas que aprendemos enquanto éramos alunos de LEs, eles terão que investir em um processo longo que precisa ser iniciado com a atividade de se auto-observarem, se perceberem como professores, para observarem em que pressupostos eles se baseiam e quais as implicações de tais pressupostos em suas práticas de sala de aula, ou seja, percebendo com que lentes estão olhando para a maneira pela qual seus alunos parecem aprender.

Apesar de haver falas como essas, que parecem estar voltadas para a preocupação com o ensino de forma estruturalista, há também outras professoras-participantes que mostram preocupações e tentativas de buscar maneiras de fazer com que o processo de ensino/aprendizagem de LE seja mais significativo para os alunos, como podemos perceber em suas falas abaixo:

PP08: Acho que ele tem que ousar, e ousar quer dizer sair do livro, ele tem que ter uma mente bem aberta, porque o professor quando está nessa posição, eu sou professora... é muito fácil se deixar levar e querer ser o centro das atenções. Acho que o mais difícil é fazer com que os alunos participem e, por isso, que eu vejo que muitos professores que eu tive durante toda minha vida, sempre se centravam neles, eles eram o centro da sala, porque isso é fácil, difícil é fazer os outros participarem. Para mim essa é a característica fundamental. Fazer com que os alunos se sintam parte e queiram fazer parte desse processo de aprendizagem.

PP11: ...Você vê que os profissionais que estão ali não são tão bem preparados, não sei por que, é aquela coisa assim mais de aula bem gramática, bem estruturalista, e daí você começa a entender por que a coisa não funciona, né?

Pesquisadora: O que que você acha que falta na formação desses professores que estão no Estado?

PP11: Primeiro eu acho que falta conhecimento da língua mesmo, primeira coisa, né? Segundo é uma abordagem mesmo com os adolescentes, sabe? Às vezes você sente que fica uma certa barreira entre o professor e o aluno, e quando eu dei essa aula eu senti que eu meio que transpus essa barreira, então eu acho que é isso...

É expressivo ver o quanto a PP08 se aproxima da língua como discurso e do ensino baseado no LC, pois o foco principal de suas aulas parece ser os alunos, o envolvimento deles no próprio processo de aprendizagem, podendo assim proporcionar aos envolvidos que aprendam sobre si mesmos e sobre outras pessoas participantes do grupo. De forma semelhante, a PP11 parece se preocupar com as relações entre os participantes no processo de ensino/aprendizagem, pois querer transpor a barreira que possa existir entre alunos e professor é tentar diminuir as relações de poder e oportunizar espaço para as diferenças presentes no ambiente escolar (FOUCAULT, 2006).

Outra questão que acredito ser importante ressaltar é o quanto algumas das falas dos professores-participantes demonstram que talvez a própria estrutura da universidade em relação à organização das aulas de LI e também à postura que a universidade parece assumir diante da formação inicial de professores de LEs possa contribuir para que uma determinada concepção de língua seja considerada muitas vezes como a única possível, ou desejável, nas vivências dos alunos-professores. Em algumas entrevistas, pude perceber reflexos do trabalho que vem sendo desenvolvido na universidade em relação ao ensino da LI. Selecionei os quatro trechos a seguir, retirados de entrevistas diferentes, para exemplificar essa questão:

PP02: Não exatamente. Eu gostei, me sinto bem preparada, mas porque desde os quinze anos eu já trabalho com educação, eu já dei aula em escola pública, de ensino religioso, então ensinar, eu acho assim que você tem que ter uma certa habilidade para ensinar, independente daquilo que você vai ensinar. Então, eu acredito que eu já tenho essa habilidade. A faculdade me serviu exatamente pra que... para outro tipo de embasamento, aquele embasamento da disciplina, do que eu vou ensinar, o conteúdo, não como lidar, é isso que eu vejo que como você vai chegar lá, entende?

PP04: Porque eu pude dispensar várias matérias, porque como eu já tinha estudado, eu já sabia a língua, todas as básicas eu eliminei quando eu entrei no curso, então daí eu já fui... Isso que eu achei ótimo, porque daí eu já fui num patamar onde eu não sabia muito bem, então eu tinha que praticar, treinar, tirar vícios, e isso os professores fizeram, claro, que ainda tenho muitos, mas eles... Não era um simples cursinho e a gente falava também, as turmas são pequenas, por mais que tenha às vezes, tem turmas que são mais cheias, tem 15, que seja... Mas como também a aula não é um B A BAZinho, já é mais discussão com colega, em grupo e tal, então...

Pesquisadora: Legal... Pensando agora no Curso de Letras específico, você acha que o curso, a graduação contribuiu para que você se tornasse professora? Contribuiu com a sua formação? O que que você acha que contribuiu?

PP05: Sim... Para começar... a competência lingüística. Se eu quero dar aula de língua estrangeira, eu tenho que ter competência. Eu te falei, eu estudo desde os doze anos, mas eu fiz aquele teste de adiantamento no começo e eu comecei no básico 1 [risadas]. Então... eu estudava, gostava de inglês, mas sabe aquele aluno que vai para a aula e acha que está bom, que é suficiente. Na verdade, eu vi quando cheguei na universidade que não era isso... eu sabia muita coisa, mas o *speaking* que era bom não saía. Então eu comecei de novo. Então muita competência lingüística foi muito legal... e daí eu acho que na área de inglês mais especificamente foi mais desenvolvido porque chegando nos níveis mais altos de oral, a gente teve professores que estavam pensando que a gente podia trabalhar com... podia dar aula mesmo, não ia ser... só aprender a falar... Então, teve seminários, tópicos de discussão, eu cheguei a fazer um seminário sobre os parâmetros curriculares.

PP12: Assim, na verdade, eu já dei aula de inglês, eu fiz estágio claro. Isso na verdade eu fiz antes de prática, antes de metodologia. Foi uma coisa assim, foi mais difícil, se eu tivesse feito metodologia e prática antes, teria me ajudado muito no estágio, então é assim, acho que com a prática, com a metodologia e com o conhecimento do curso de inglês, eu teria melhores condições de dar aula.

Nessas falas, a universidade parece ter colocado sua ênfase na questão do desenvolvimento da proficiência lingüística dos alunos-professores. É significativo perceber que todas as falas mostram essa preocupação da universidade em relação ao

conhecimento da língua como código. A PP04 indica que apenas alguns professores de LI mostraram interesse em relacionar o ensino/aprendizagem da LI, desconsiderando o fato de que os alunos-professores serão professores e não somente aprendizes de LI.

A possibilidade de ser dispensado de disciplinas de LI, quando já se tem certo domínio da língua, é outro indício do quanto a estrutura da universidade está voltada para o ensino da língua como código. Uma vez que o aluno-professor é dispensado dessas aulas, significa que a universidade entende que não há nada o que ele possa fazer nas aulas a não ser aprender a língua como código. Talvez essa questão seja um dos grandes desafios que grande parte dos Cursos de Letras, de maneira geral, precisaria enfrentar e que me faz remeter novamente ao LC, uma vez que parece ser urgente pensarmos em outras formas, outras possibilidades diferentes do ensino tecnicista ou tradicionalista para o ensino de LEs e para a formação de professores em LEs (BRASIL, 2006).

Outra questão significativa foi perceber a semelhança que há entre os professores-participantes no que se refere à necessidade que sentem de o curso de formação inicial indicar maneiras “corretas” de ensinar LI para iniciantes, como apontei em outras falas anteriormente, com a maneira como se aprende LI na universidade. Na estrutura da universidade, parece que as primeiras disciplinas de LI têm seu foco apenas na questão da proficiência lingüística instrumentalizadora e somente mais para frente no curso, em disciplinas de LI mais “avançadas”, isto é, provavelmente quando os alunos já estão produzindo na LI, é que parece haver discussões nas aulas a respeito da educação, como no exemplo dado pelo último trecho selecionado da PP05. Apesar disso, vale ressaltar que esse espaço de discussão sobre educação nas aulas de LI parece ser preocupação de apenas alguns professores-formadores, e não de todo o corpo docente.

Parece haver, ainda, certa dificuldade tanto de alunos-professores como de professores-formadores em trabalhar com a heterogeneidade nas aulas de LE, pois parece que precisamos manter uma certa utopia de que estamos nivelando alunos em um mesmo nível de conhecimento lingüístico. Ensinar LE dessa forma, ou seja, alocando os alunos em determinados níveis, parece a princípio ser a única forma de se ensinar LE. A universidade talvez precisasse unir desde o início do curso o ensino de LE com conhecimentos de formação profissional de professores de LEs. Acredito que é



fundamental considerar que esses alunos-professores serão futuros professores e que talvez, se eles experienciarem um ensino de LE de forma mais complexa, poderão sentir-se mais confiantes para trabalhar de forma menos estruturalista.

De fato, a proficiência lingüística tem sido a grande preocupação do Curso de Letras – Licenciatura em LI da UFPR. Pelas falas já reproduzidas até este momento, percebo inclusive que essa preocupação tem sido realizada de forma exaustiva muitas vezes, como podemos perceber nas falas dos professores-participantes abaixo:

PP07: ...Se eu pensar nas minhas crenças, eu acredito muito mais em aulas como as da universidade, eu não ensino como aprendi, por outro lado, eu acho, que assim grande parte do que eu aprendi foi usando aquele método [estruturalista nas escolas de idiomas], foi daquele jeito mesmo que muita gente não aprende, eu aprendi. Aprendi bastante, eu tive muito menos frustração do que tive na universidade. A universidade para mim, nossa, a minha experiência com língua foi extremamente frustrante, na universidade. Por um lado, aprendi muito, mas minha auto-estima foi no chão. Eles estão sempre dizendo que você não é bom o suficiente, e não importa o quanto você faça você não é bom assim. Para mim, foi terrível.

PP13: No primeiro semestre, a gente tem dezesseis aulas de inglês por semana, oito de... quatro de... não... perafá... por semana são dez aulas, por semana, seis da parte de oral e quatro da parte de escrita. E assim, para mim foi muito difícil, porque eu estudei na sala com alunos que já tinham experiência fora, com alunos que conheciam inglês, que faziam três, quatro anos de escola, e eu nunca fui convidado a sair e nunca fui convidado a fazer curso fora, os professores me aceitaram e eu tinha que estudar bastante, mas eu reprovei seguidas vezes, o oral I e a escrita I, reprovei duas vezes oral I, duas vezes escrita I, daí consegui passar, fui pra oral II, escrita II, mas daí eu ia desistir do curso de inglês.

Pesquisadora: Como é que você se sentia com esse choque?

PP13: Me sentia excluído, eu, particularmente, sabe? Eu não me sentia capaz de aprender.

Os dois exemplos me fazem questionar o quanto a universidade tem forçado essa aprendizagem de LI e o quanto o ensino está voltado para o entendimento de língua apenas como código, sem respeitar as diferenças entre os participantes. É interessante perceber que, ao mesmo tempo em que o PP13 nunca foi convidado a desistir, ele precisava se moldar aos padrões do nível estabelecido pelos professores-formadores, de língua como código, do certo e do errado. Esse ensino de língua continua sendo realizado como educação bancária, não há a possibilidade de integrar heterogeneidades nas aulas, pois o foco é exatamente o oposto, homogeneizar os alunos-professores como falantes de LI.

Essas falas também me fazem refletir sobre o papel da universidade como provedora de proficiência lingüística ou então como formadora de professores. Esse parece ser o cerne da resistência que o Curso de Letras em geral, pela própria maneira como se estrutura, demonstra, ao se recusar a assumir a responsabilidade que tem com a área da educação. Os professores-participantes foram unânimes ao responderem que o

Setor da Educação é o responsável pela formação profissional do professor. Eu perguntava se eles se sentiam preparados para a realidade da sala de aula, e todos pensavam nas disciplinas da educação especificamente. Ninguém considerou a responsabilidade que os professores dos Departamentos de Letras, todo o corpo docente, têm em relação à formação inicial de professores.

Por mais que se diga que o Curso de Letras não seja um cursinho apenas de idiomas, parece estar muito arraigado aos pressupostos do 3+1, considerando que se pressupõe que os alunos precisam inicialmente receber os conhecimentos lingüísticos, para apenas depois poderem refletir sobre questões do ensino da LI, nas disciplinas de metodologia e prática de ensino que estão periodizadas no final do curso. Os saberes da língua e do ensino ficam compartimentalizados, como pude perceber pelas entrevistas com os professores-participantes que não “religaram” os saberes com que se confrontaram durante o curso (MORIN, 2005b).

Essa questão em relação ao processo de aprendizagem de LI trazida pelos alunos-professores aparece com clareza na fala da PP11, a seguir:

Pesquisadora: ...eu acredito, não sei, quando você entrou na universidade você já tinha estudado inglês antes da universidade... Na escola, teve aulas na escola, no ensino regular... Não sei se você teve alguma outra experiência antes da universidade para aprender a língua inglesa?

PP11: Eu estudava sozinha, sou muito autodidata de procurar coisas, de ler, e tudo por conta.

Pesquisadora: E como que era o seu estudo? O que que você fazia? O que que você gostava de fazer? Como que você aprendeu?

PP11: Era bem bagunçado, não tinha... Eu lia coisas, depois eu comecei a usar a internet, daí lia coisas na internet em inglês, daí eu ouvia coisas, daí meu pai tinha as *Speak Up*, daí eu ouvia, era assim...

Pesquisadora: Aí depois você foi ter aulas mesmo na universidade?

PP11: Só na universidade... A minha primeira aula de inglês assim de se comunicar em inglês foi na universidade.

A experiência da professora-participante como aprendiz de LI é interessante para questionarmos a maneira estruturalista na qual o ensino de LE, de maneira geral, vem sendo por nós organizado. Ensinar seguindo uma seqüência gramatical, controlando a quantidade de vocabulário que os alunos aprendem é de fato uma organização utópica na qual acreditamos que estamos controlando o processo de aprendizagem de nossos alunos. O que a PP11 nos mostra é justamente o que o LC está tentando dizer, que é possível aprender LE “na bagunça”, sem a ordem gramatical, e justamente por essa razão, a aula de LE pode ser muito mais significativa do que apenas ensinar língua como código, ela pode ser o espaço ideal para se ensinar língua como discurso.

Para finalizar esta primeira parte da análise em relação às concepções de língua, apresento a seguir outro trecho da entrevista dessa mesma professora-participante como exemplificação de que talvez seja preciso apenas nos permitirmos trabalhar de uma forma diferente e assim prestarmos atenção em outras tantas coisas que estão na sala de aula, além dos erros de estruturas de nossos alunos. Vejamos abaixo a fala da PP11:

PP11: E também o que que eu acho... É difícil para o professor... Como que eu posso te dizer... Dá a sensação que todo mundo tem o mesmo nível, também não é preciso fazer isso, mas não ficar apontando isso o tempo inteiro e ir mostrando... essa turma tem gente que sabe mais e tem gente que sabe menos, né? Eu acho que o professor tem que esquecer disso um pouco, não esquecer porque é impossível, mas tratar todo mundo ali como se fosse um aluno que tem os seus potenciais, tem suas fraquezas, porque é verdade, pode ter ali uma pessoa ali na turma que saiba a língua muito melhor do que os outros, mas não tem às vezes uma bagagem, uma experiência de vida que outros que não sabem tanto a língua tem, isso é o que eu acho. Tudo isso tem que ser aproveitado.

### 3.4.1.2 A concepção de conhecimento nas falas dos professores-participantes

De certa forma, a concepção de conhecimento<sup>46</sup> está muito próxima da concepção de língua, são duas categorias entrelaçadas. Quando pensamos em um ensino de língua como código é porque entendemos o conhecimento como fixo e absoluto. Por outro lado, quando compreendemos a língua como discurso é porque talvez estejamos buscando o entendimento da realidade como uma possibilidade de ser construída a partir do olhar de quem a observa, não havendo assim a possibilidade de existir o “certo” e o “errado”, apenas diferentes entendimentos dos conhecimentos mais ou menos legitimados pelos sistemas de poder (MATURANA, 2001; FOUCAULT, 2006). Por essa razão, entender língua como código, como ideologia ou como discurso faz expressiva diferença na maneira como consideramos o conhecimento em nossas salas de aula de LEs.

Uma questão significativa, inclusive já mencionada neste capítulo, é o fato de com unanimidade os professores-participantes se remeterem ao Setor de Educação para falar sobre sua formação profissional como futuros professores de LI. Novamente aponto para o fato de que, durante as entrevistas, uma das perguntas que fiz aos participantes era se eles achavam que o Curso de Letras os havia preparado para lidar com a realidade da sala de aula. As respostas eram automaticamente referenciadas ao Setor de Educação, considerando as aulas dos Departamentos de Letras apenas em relação a questões advindas dos conteúdos de lingüística, de literatura e de LI. Isso me

---

<sup>46</sup> A discussão sobre os conceitos de conhecimento/realidade está no Capítulo I, itens 1.1 e 1.2.

fez perceber a dificuldade que os professores-participantes têm de perceber o Curso de Letras de forma mais complexa, isto é, como um todo, conseguindo relacionar os conhecimentos. Vejamos abaixo dois exemplos dessa questão em trechos das entrevistas da PP01 e da PP10:

Pesquisadora: [Você acha que o Curso de Letras te preparou para ser professora?].... O Curso te deu essa formação inicial?

PP01: Olha, a gente teve mais ou menos cinco disciplinas didáticas da área pedagógica. Eu acho que foi, sabe, que foi suficiente, mesmo porque a gente entra na sala de aula, as coisas são diferentes, e a gente é que tem que aprender a ter jogo de cintura para lidar com as situações, e isso a gente não consegue aprender numa disciplina ou num livro, lendo um artigo. Então, eu acho que, na medida do possível, o que a gente teve de educação e didática, metodologia de ensino, acho que foi suficiente. Era o que dava para ser feito, né?

PP10: ...eu acho que o curso daqui da Federal prioriza muito mais a área de literatura do que.... a área de língua portuguesa, mesmo de língua inglesa, dá pra ver até pela carga horária, a gente tem muito mais matéria de literatura, são quatro de brasileira, três de portuguesa, mais as teorias e daí eu acho que a gente tem pouca matéria de educação mesmo, eu acho, e as que têm não são assim muito bem... administradas.

Pesquisadora: Então, você acha, por exemplo, que o Curso de Letras poderia ter uma reestruturação? Poderia ter modificações?

PP10: Talvez na... nessa área de pedagógicas, mesmo, assim sabe? Na parte de formação teórica e literária, assim, eu acho que tá ótima, só acho que deveria ter umas matérias mais claras, assim, mais bem estruturadas de educação.

Pesquisadora: Mas tem matéria de Educação, né?

PP10: Tem, mas assim, por exemplo, matéria de didática, eu achava que ia chegar lá e o professor iria dar várias dicas, ia mostrar várias metodologias, várias coisas, assim, por exemplo, pra a didática de sala de aula. E não foi isso que aconteceu. A gente leu um monte de texto teórico e teve um planinho de aula no fim do semestre e foi isso, entende?

Essa falta de entendimento mais complexo em relação à estrutura curricular das disciplinas do Curso de Letras permite concluir que a formação profissional de professores é vista como responsabilidade apenas do Setor de Educação, uma vez que, além de a prática de ensino e de as aulas de metodologia estarem alocadas apenas nesse setor, o foco dos Departamentos do Curso de Letras de LI está na preparação desses professores em relação à LI, como já observamos na discussão sobre concepção de língua. É possível concluir também que deve haver falta de conexão entre os trabalhos desenvolvidos pelos professores-formadores, tanto dos Departamentos de Letras como do Setor de Educação, dificultando assim o entrelaçar dos conhecimentos.

Do mesmo modo, também não considero que a formação profissional de professores aconteça apenas nas aulas de metodologia de ensino e prática de ensino, pois acredito que nossas concepções estão a todo o momento sendo construídas e desconstruídas nas relações que estabelecemos uns com os outros. No entanto, coincidentemente as entrevistas voltaram-se sistematicamente para o Setor de Educação

quando se referiam à formação profissional, como se houvesse um consenso de que é somente essa área a responsável por conectar o conhecimento teórico com o prático e conseqüentemente a única responsável por pensar a formação inicial de professores.

Considerando que socialmente é a universidade que autoriza os professores ao exercício da profissão, podemos dizer então que ela é enormemente responsável por grande parte da formação desses profissionais (PEREIRA, 2000). Ainda, quando penso na última fala da PP12 e percebo que a concepção de professor que está ali é a de que um professor de LE precisa apenas de metodologia (técnicas) e conhecimento da língua, pergunto-me o seguinte: *por que passar pelo Curso de Letras se preciso saber só isso?* Esse questionamento deveria ocorrer abertamente nas universidades. É preciso discutir quais são os conhecimentos necessários para ser um professor de LE. Entendo que é a partir dessa reflexão que poderemos, por exemplo, melhorar a estrutura curricular, a própria organização do Curso de Letras e realizar mudanças de terceira ordem (STERLING, 2001).

No entanto, também fico me questionando como fazer de forma diferente o ensino de LE nos cursos de formação inicial de professores. Eu entendo que queremos que os professores saibam a LE, até para não gerar todo esse entendimento de desvalorização social da profissão, de que professores não sabem os “conteúdos” que ensinam. Talvez esse seja o desafio do entendimento de língua como discurso e do LC: enxergar que há outras formas de aprender/ensinar LE.

Foi interessante verificar que em alguns momentos os professores-participantes percebem que é preciso fazer essa relação mais profunda entre os mais variados tipos de conhecimento, advindos dos Departamentos de Letras e do Setor de Educação. Vejamos, como exemplo, um trecho da entrevista com a PP07:

Pesquisadora: ...Você se sente satisfeita com a formação que você recebeu aqui no curso para ser professora?

PP07: Eu me sinto. Acho até esquisito eu dizer, porque eu vejo um monte de gente falando que o curso não forma professor, o curso não dá base, que é fraco nesse sentido, para quem faz licenciatura, eu me sinto bem satisfeita.

Pesquisadora: Por quê?

PP07: Os conhecimentos necessários a gente tem. O que não existe é muita relação entre os conhecimentos, as coisas ficam compartimentadas no curso, tirando que... Os nossos professores da licenciatura são da área da educação mesmo, por parte de vários deles existe um descaso, né? Dá 10 para todo mundo, eles não são da pedagogia mesmo, é mais ou menos por aí. Ou é assim com a pedagogia também, existe um descaso.

Pesquisadora: Os professores de Letras?

PP07: Não. Professores na licenciatura.

Pesquisadora: Tá, no setor de educação?

PP07: É, e daí o nosso conhecimento dos professores de Letras, das matérias dos nossos Departamentos aqui, eles não são em geral voltados para a educação, mas eu acho que a gente tem uma base teórica muito forte, e aí eu acho que é uma questão de você ter essa dialogia assim, você conseguir relacionar, fazer relação de conhecimento. Eu me sinto satisfeita, feliz com o curso.

Por outro lado, é importante ressaltar a maneira como essa professora-participante descreve os professores-formadores dos Departamentos de Letras, como se eles não fossem professores da *licenciatura*, já que não lecionam disciplinas diretamente voltadas para a educação. Ao mesmo tempo em que ela percebe que é preciso haver essa relação entre os conhecimentos de uma área com a de outra, ela os separa. Esse exemplo me leva a crer que talvez esteja faltando diálogo entre os próprios professores-formadores no Curso de Letras/UFPR e que talvez fosse preciso haver mais trocas e outras oportunidades de relacionar os conhecimentos, de problematizar conceitos e assim questionar o próprio processo de formação inicial de professores.

Além de perceber que parece faltar maior entrosamento entre os conhecimentos que são adquiridos nas mais variadas áreas que formam o currículo do Curso de Letras, ainda é possível entender que os Departamentos de Letras estejam deixando mais a desejar em relação à necessidade de um entendimento complexo do mundo, que contemple as diferentes maneiras de construir conhecimento e atribuir sentidos possibilitadas pelas diferentes práticas sociais com que os alunos convivem e que trazem para as salas de aula (MORIN, 2005b). Observamos, por exemplo, dois trechos da entrevista da PP14:

PP14: Quando eu entrei [no Curso de Letras], eu tinha bastante interesse em dar aula, principalmente em escola particular, devido justamente a uma experiência lá, turmas pequenas, eu tenho dinâmica legal com adolescentes em escola particular de idiomas. Só que durante minha carreira acadêmica, eu fui me aprofundando mais na área de educação e fui me decepcionando muito com isso.

Pesquisadora: Por quê?

PP14: Eu achei muito controverso as várias teorias que têm sobre a educação. Ninguém chega a coisa nenhuma. Eu achei muito superficiais as aulas do setor de educação, elas não só não me prepararam para as salas de aula, como me deixaram perdida, devido a muitas teorias, professores despreparados.

PP14: Eu diria assim, como eu te falei, o meu interesse em vir para a faculdade de Letras era o inglês e nesse ponto eu estou saindo daqui muito satisfeita, porque eu tive professores excelentes, que me forçaram... Quando eu entrei aqui, eu achava que já falava inglês, toda pavão assim, e foi muito rico para mim descobrir que eu tinha muito que aprender ainda. E os professores me proporcionaram isso. Então, na área de inglês, que era meu foco, eu posso dizer que a faculdade me satisfaz, mas em relação a dar aula como eu também tinha o interesse, eu saí decepcionada, são dois extremos dentro de uma mesma faculdade.

Analisando a primeira fala dessa professora-participante é possível perceber a resistência que ela apresenta para aceitar que há diferentes teorias, e que ficar *confusa* não precisa ser um problema, principalmente dentro de um ambiente acadêmico, no qual se espera que a “formação intelectual” possa questionar conceitos e verdades absolutas. Apesar disso, também percebo pela fala dessa professora que esta “confusão” de idéias, falta de definição teórica, parece ocorrer apenas nas aulas do Setor de Educação. Isso me leva a crer que as aulas lecionadas nos Departamentos de Letras não devem estar promovendo discussões e problematizações a respeito de verdades absolutas, pois podem estar entendendo o conhecimento como muito mais próximo de uma realidade externa ao sujeito e conseqüentemente do conhecimento acadêmico como sinônimo de verdade absoluta (MATURANA, 2001; FOUCAULT, 2006).

Essa questão me remete novamente à discussão a respeito da concepção de língua. Como enfatizei no item anterior deste mesmo capítulo, uma vez que durante as aulas de LI do Curso de Letras parece haver muito mais preocupação em relação à língua como código do que como discurso, o entendimento de conhecimento dos professores-participantes também parece ser diferente de uma concepção pós-estruturalista que considera o conhecimento com um processo de construção social. Acredito que um curso de formação inicial de professores deveria proporcionar tantas discussões quanto fossem possíveis, para que os professores entendessem o quanto a educação é contingente. Outro exemplo que parece mostrar como as discussões sobre a educação demonstram estar menos fixas do que o conhecimento advindo das aulas de LE e de outras teorias de disciplinas dos Departamentos de Letras pode estar no trecho da fala da PP07 abaixo:

PP07: Algumas concepções minhas de educação mudaram, eu não tenho mais as mesmas crenças que eu tinha quando eu entrei no curso. Quando eu entrei no curso, eu pensava: ‘Ah! A educação é salvadora do mundo, libertadora das pessoas’, e atualmente eu já acho que não é tanto por aí.

Isso não quer dizer, porém, que todas as entrevistas mostraram que o Setor de Educação tem buscado questionar conhecimentos. Ao contrário, em alguns momentos das entrevistas, os professores demonstraram preocupação com a falta de espaço para questionamentos a respeito do ensino de LEs durante a realização dos estágios supervisionados. Vejamos, por exemplo, como a PP04 relata sua experiência durante as observações da prática de ensino:

PP04: ...o professor [nome do professor-formador da prática de ensino], e daí ele já foi falando várias coisas e tal, e ele ensinou tudo da maneira que deve ser, né? O aluno participando, aquele professor digamos ideal, ou que deveria ser. Daí quando eu fui à prática no [nome da escola], que pra mim assim é uma escola bem conceituada, assim, eu acho, eu levei um choque, porque muita coisa ali não tinha nada a ver, a gente até quando voltou pra aula, a gente ia conversar com o professor, e eu falei 'Nossa, não tem nada a ver com o que você fala aqui, eles não fazem nada lá'. 'Não, não, eu sei, eu quero que vocês vão ver como é que é porque a gente tem que falar como deve ser, mas a realidade é dura'.

Observando esse trecho da entrevista da PP04, a impressão que tenho é a de que, durante um encontro entre aluno-professor e professor-formador responsável pela prática de ensino, perdeu-se a oportunidade de aproveitar um excelente momento para se problematizar a educação pública, o ensino das LEs nas escolas públicas, a formação inicial de professores de LEs. A formação inicial dessa professora-participante parece estar mais próxima da concepção de uma realidade externa ao sujeito, advinda da teoria do professor tecnicista, que recebe do curso de formação as técnicas do que “deve” e “não deve” fazer em suas aulas de LE. Parece que se espera que o professor-formador responsável pela prática de ensino e estágio supervisionado indique os “passos” necessários para se tornar um bom professor de LEs.

Os próprios professores-participantes se colocam muitas vezes nessa posição de esperar e receber dos cursos de formação a orientação “correta” de como desempenhar um bom papel de professor. Em vários momentos da análise das entrevistas, também pude perceber o quanto os professores esperam receber da universidade uma formação tecnicista. Selecionei um trecho da entrevista da PP01, no qual ela aponta para esse desejo, mostrando que acredita que o curso de formação inicial pudesse estar mais voltado para os conhecimentos específicos do ensino de LI, de forma claramente tecnicista:

PP01: ...Eu não sei se seria importante trabalhar com uma coisa mais específica de língua inglesa, né? Metodologia de língua inglesa, como a gente poderia trabalhar com a língua especificamente. Acho que a prática é que vai, mas, no geral, metodologia e prática, por exemplo, foram tranquilos. Acho que não teria muita coisa a ser adicionada a isso.

Apesar de os professores-participantes não perceberem muitas vezes a problematização em relação ao conhecimento durante as aulas no curso de formação inicial, ou ainda, acreditarem que o curso precisaria realmente ensinar todas as “receitas” de como dar uma boa aula de LE, há trechos de várias entrevistas mostrando o quanto os professores percebem a importância da prática, da vivência com o espaço escolar para compreenderem de forma mais profunda o significado dessa relação entre a



escola e a profissão do professor. Os professores-participantes parecem saber que não há conhecimento suficiente advindo da universidade que seja capaz de prepará-los para a realidade da sala de aula, entendendo assim que o conhecimento precisa ser *construído* e não *aplicado*. Observemos a fala da PP09, como exemplificação para esse aspecto:

Pesquisadora: Analisando o que você passou, você se sente satisfeita com a formação que você recebeu?

PP09: Então, eu me sinto satisfeita porque eu assumi uma posição que é a seguinte: eu acho que nenhum curso universitário, principalmente Letras, vai te dar a preparação profissional que tanto a gente procura quando entra numa universidade. Então é assim, eu acredito muito em termos de língua, em termos de conhecimento de literatura, faltando um pouco no quesito metodologia e didática, que poderia ter sido melhor.

Pesquisadora: O que você acha que faltou? Uma das coisas que eu ia te perguntar, se você achava que o curso havia te preparado para você lidar com a realidade da sala de aula?

PP09: Não me preparou nada. Nenhum curso vai preparar. Eu acho que é só você chegar em uma sala de aula, você pode ter até uma idéia, porque é assim... Antes de eu entrar em Letras, eu fiz o *Teacher Training Course* do [nome da escola de idiomas]. Então é assim, eu já tinha uma noção de metodologia, de abordagem, etc e tal. Então quando eu cheguei a fazer a matéria de metodologia e didática, não me acrescentou nada. Bom, eu acho que não porque eu só fui aprender mesmo na sala de aula. Pode ser que aqui tenha me dado um suporte na hora de estar em sala de aula, não fazer nenhuma besteira, mas só na sala de aula me deu mesmo segurança. Só que daí esse posicionamento de que a faculdade não ensinou nada, talvez ensinou muito pouco, tenha a ver com toda a cultura de que a universidade prepara para o mercado de trabalho. Daí que eu acho que é meio errôneo. E a coisa está bem arraigada em nossas cabeças.

Essa questão apontada está relacionada com outra surgida em várias entrevistas, que é a necessidade de se vivenciar o espaço escolar de forma mais intensa, para estar mais preparado para lidar com as diferenças e assim saber lidar com a heterogeneidade, com a dinâmica da profissão professor de LE. Isso parece estar vinculado à relação existente entre a escola e a universidade. Os professores-participantes reclamam e acreditam que tiveram pouco tempo de contato com a escola, isto é, que há pouco envolvimento entre escola e universidade. Vejamos, como exemplo, um trecho da entrevista da PP14 relatando como foi sua experiência durante o estágio supervisionado:

PP14: ...Eu achei que foi muito curto o período [de estágio supervisionado]. É muito fácil você chegar e dar uma aula de cinqüenta minutos pros alunos. É claro que você vai ter controle da turma, você é novidade para eles. Agora, eu acho que precisaria que um professor que está sendo preparado, encarar mesmo a rotina de trabalho. Eu sei que é terrível. Eu mesma não sei se conseguiria fazer isso, se me fosse colocado isso, porque eu trabalho fora, horário comercial, não tenho tempo nem de preparar meus próprios trabalhos da faculdade, quem dirá aulas para dar. Mas eu acho que a gente teria que colocar a mão na massa mesmo, assumir uma turma pelo menos três meses. Ir lá todos os dias, conversar com eles em inglês, preparar as aulas para eles, corrigir trabalhos, aí sim a gente ia conseguir entrar na dinâmica de sala de aula e ter uma boa preparação para encarar o mundo lá fora. Eu acho que a experiência que eu tive foi boa, mas muito superficial, eu sei que se eu fosse pegar um mês de aula com eles, eu não conseguiria manter esse pique.

Há outras duas falas em duas outras entrevistas em que é interessante perceber o entendimento que os professores-participantes têm da importância desse conhecimento que é adquirido na prática, na convivência com as pessoas, na construção da realidade. Os dois professores-participantes relatam nos trechos abaixo experiências pessoais de suas vidas:

PP08: Eu acho que no meu caso é um pouco diferente, porque eu durante todo o curso eu dava aula. Então é como se eu fizesse um estágio durante todo o tempo, quer dizer, eu pudesse aplicar algumas das coisas que eu vi, mas eu vejo que a parte pedagógica, voltada ao ensino mesmo, foi um pouco pouca, um pouco falha, porque o que a gente tinha no Setor de Educação não supria as necessidades, né? Eu vejo que assim, quem se forma já trabalhando é diferente de quem se forma sem trabalhar... e agora sim vou para o mercado de trabalho.

Pesquisadora: Então você acha que essa experiência tua de já estar em sala de aula contribuiu muito para que você entendesse melhor todo o processo da graduação?

PP08: Com certeza, mas como a graduação acaba sendo muito ampla, é literatura, lingüística, pouca coisa é aplicada ao ensino de língua estrangeira, muito pouco. Então eu vi assim, que estar em sala de aula colaborou mesmo que muitas coisas eu tivesse intuído como fazer, claro que eu não acredito que exista assim um modelo, uma fórmula, 'Faça assim', mas eu vejo que a gente poderia ter tido mais disciplinas voltadas a isso, e que o estágio deveria ser, com certeza, obrigatório, mas não só o estágio. O estágio obrigatório meu foi na escola [nome da escola], eu assisti aula e dei uma aula em conjunto com uma outra professora, uma ex-aluna daqui, uma única aula, então foi muito pouco. A minha experiência de sala de aula, de colégio, foi essa.

PP13: ...eu acho que eu fui privilegiado (...) eu parei de estudar porque eu não quis o curso de Direito, fiquei tentando depois a Federal e nesse tempo eu tive que trabalhar, então eu trabalhei de garçom, eu trabalhei numa empresa de água, cortando a água das pessoas, então eu tinha que... Garçom é bom de trabalhar porque as pessoas querem alguma coisa e você oferece. Pra cortar água, as pessoas não querem, e você tem que convencer, então tudo isso que eu trabalhei... Eu trabalhei de mecânico, trabalhei de latoeiro, trabalhei em coisas que você nem imagina, vendi comida, vendi salgado, fabricava e vendia, então eu acho que isso ajudou muito na minha formação, esse contato com o público, entender um pouco da realidade das pessoas e isso a faculdade não me preparou. (...) mas eu sinto que o curso na área de educação mesmo, na área de pedagogia, vamos dizer assim, que nós temos as matérias de didática, estrutura e funcionamento, fica um pouco, assim, é muito mais filosófico do que prático. Precisaria alguma coisa mais de comportamento humano, de realidade das famílias que mandam seus filhos para lá, sabe? Você tem reflexos dentro de uma sala de aula de uma sociedade e a gente não estuda essa sociedade, então eu acho que a gente precisaria ter uma coisa assim um pouco mais prática, sabe? Questões maiores do que a gente estuda na faculdade, questões maiores e mais simples, eu diria assim (...). Isso eu vi com [nome do professor-formador] na prática de ensino, do método comunicativo, que é você trabalhar o que ele [o aluno] sabe, o que ele tem interesse e aí a transformação acontece de verdade, mas infelizmente foi uma matéria...

Considerar esse contato com o ambiente escolar pode ser essencial para o desenvolvimento do professor de LEs durante a formação inicial. No entanto, apesar de os professores-participantes aceitarem a premissa de que ensinar é um ato contingente e que por isso não há mesmo como prepará-los exatamente para as situações que vão enfrentar em cada sala de aula de LEs, a atividade de formar professores na universidade parece estar sendo realizada de outras formas. Seria preciso discutir mais profundamente quais são os conhecimentos necessários durante a formação inicial para

se tornar um professor de LE. Acredito que o contato mais realisticamente com a escola de ensino regular poderia ajudar nessa questão.

Outros dois trechos da PP11 também apontam para a distância que ela percebe haver entre a formação inicial de professores de LI e o trabalho educacional realizado nas escolas. Vejamos como exemplificação:

Pesquisadora: ...você acha que o curso te preparou para lidar com a realidade da sala de aula?

PP11: Eu acho que não, eu acho que acaba sendo um pouco distante. Tudo o que a gente estuda e que a gente vê na universidade não é pensado muito... Às vezes eles falam 'Ah, mas vocês vão ser professores', mas às vezes eu acho que cria uma certa distância, sabe? De você dar aula no Estado, por exemplo, numa escola pública, acho que a gente não... o curso não é tão focado para isso.

PP11: Nesse sentido eu acho que precisaria sim, porque não é só o profissional de inglês, é o de português, que tá indo para o Estado, indo pro Estado mais ou menos, porque o que eu acho que acontece é que em algumas... Quem é formado em algumas universidades tem baixo status e quem é formado na Federal sempre tem esse status de quem é formado na Federal, e acaba conseguindo postos melhores... 'Por que que você vai dar aula no Estado?'. Você pode fazer um mestrado depois, pode trabalhar com grau universitário, e tudo mais, essa idéia. Justamente por essa diferença muito grande que a gente tem do ensino médio e do ensino superior em qualidade, então daí é isso que eu acho que a gente cria uma certa distância do curso vai passando, passando, a gente fica distante disso, né? Que a gente saiu do terceiro ano, depois passa quatro anos, aí no último ano que a gente faz a prática de ensino que a gente lembra que de certa forma a gente está estudando para contribuir de certa forma... para melhorar...

Todas essas falas me fazem pensar que, apesar de o fato de a universidade poder estar em alguns momentos realizando práticas que consideram a língua como discurso, parece estar presente nas falas dos participantes o problema de que ainda não há uma ligação mais profunda entre língua como discurso e construção de conhecimento, categorias essenciais para uma educação transformadora. Dessa forma, apesar de os professores aceitarem a concepção de língua como discurso, só vão alcançar mudanças de terceira ordem (STERLING, 2001) em suas práticas quando entenderem conhecimento de outra forma, não mais centrado na língua e não mais absoluto. A concepção de língua como discurso precisa caminhar paralela ao entendimento de conhecimento e cultura como sendo conceitos heterogêneos (BRASIL, 2006).

Acredito que talvez esse exercício de relacionar os conhecimentos, em vez de classificá-los como mais ou menos científicos, possa ser um caminho para a melhoria da qualidade nos cursos de formação inicial de professores de LEs. Enquanto a universidade, o grupo de professores dos Departamentos de Letras e os alunos-professores não assumirem que a responsabilidade de formação de professores é do Curso de Letras na íntegra, talvez lacunas profundas ainda continuem a permanecer. Para finalizar esta segunda parte da análise, escolhi um trecho da entrevista da PP06, na

qual ela aponta para a necessidade de nos preocuparmos com a educação de modo mais amplo do que apenas com a instrumentalização para o uso de técnicas de ensino:

PP06: Eu acho que a profissão de professor é fantástica e ao mesmo tempo todo mundo concorda que a educação é importante, se as pessoas perguntarem, chega a ser um senso comum, porque a solução para os problemas do Brasil é a educação, mas dentro da universidade ninguém está disposto a estudar a educação. Então, eu acho que isso reflete muito na formação do professor dentro da academia, ninguém leva a sério essa parte assim... da formação específica.

### 3.4.2 Minha voz como pesquisadora

Quando propus o desenvolvimento desta pesquisa, eu acreditava realmente que conseguiria abordar muitas das questões problemáticas que circundam o cenário de formação inicial de professores de LEs e que assim conseguiria propor uma série de “soluções” e alternativas para as dificuldades encontradas pela área. Descobri, porém, que também não tenho essas respostas e que a intenção desta pesquisa realmente não foi descobrir “soluções”, mas proporcionar um *espaço de reflexão*. Por essa razão, torna-se fundamental analisar minha trajetória durante o desenvolvimento de todas as fases da pesquisa.

Entendo que normalmente os pesquisadores não se preocupam com essa questão, o que pode levar a um entendimento de que o processo acadêmico de construção de sentidos é transparente, tranquilo e objetivo. Como um dos meus pressupostos é justamente o oposto a este, apresento aqui uma breve análise do meu processo como pesquisadora na interação com os meus sujeitos de pesquisa e o conhecimento construído durante o processo.

Um primeiro ponto interessante é justamente a relevância de se considerar a análise pessoal, relevância que está principalmente no meu entendimento de que estamos em constante transformação e, conforme entramos em contato com assuntos, idéias, discussões diferentes, acabamos nos modificando o tempo todo. Foi interessante notar em uma fala de uma das professoras-participantes essa transformação de idéias que vai ocorrendo durante o pensar sobre as questões abordadas. Vejamos abaixo, como exemplificação, um trecho de sua fala:

Pesquisadora: Você teria vontade de modificar alguma coisa na graduação de Letras? Se você pudesse fazer uma coisa, sabe? Que alguma coisa fosse diferente?

PP06: Tive essa idéia, agora falando... A gente fica fazendo essa separação da educação e do resto, daí você fazer matérias que são específicas da formação do professor e que tão separadas de todo outro conhecimento é uma coisa muito artificial assim... Então acho que talvez essas duas coisas: formação específica da área de Letras e formação para professor pudesse ser mais articulada, integrada.

Entendi que meu processo de pesquisadora está apenas iniciando com o final desta dissertação, ou seja, estou passando por um processo de amadurecimento em relação às teorias e aos conceitos educacionais que tenho formulado ao longo do trabalho, bem como em relação ao papel do pesquisador na construção do conhecimento. A reflexão sobre o meu processo de conscientização, advindo da análise da complexidade de meu papel como professora, entrevistadora e pesquisadora, pode oportunizar aos leitores desta dissertação uma reflexão sobre seus próprios processos e levar assim à percepção mais ampla e localizada do processo de construção e legitimação do conhecimento (FOUCAULT, 2006).

Uma segunda questão que percebi ao longo das análises das entrevistas está relacionada à maneira como utilizei minha posição de poder durante as entrevistas, possível de ser percebida pelas diferentes atitudes que tive nos processos de interação com os professores-participantes. Vivenciei na prática como os conhecimentos são construídos a partir do meu olhar como observadora, direcionando assim as perguntas que fazia, demonstrando mais ou menos interesse pelo que me diziam os professores-participantes. Percebi como meu tom de voz mudou de uma entrevista para outra e conseqüentemente como as relações de poder se estabeleceram nas entrevistas.

Um exemplo claro foi na entrevista que realizei com a PP10, pois me identifiquei muito com ela e assim me envolvi no diálogo e acabei aceitando muito facilmente as respostas que ela me dava. Como eu havia descoberto que sua mãe também era educadora e que ela estava estudando porque queria contribuir para a qualidade de vida da educação das pessoas de sua cidade, eu senti que encontrei nessa professora-participante uma identidade a favor da educação, a favor da escola pública, e isso me agradou muito. Eu acabei fazendo outras perguntas por me interessar mais pela sua voz e dando mais ênfase também às perguntas que eu havia planejado fazer. Vejamos, por exemplo, um trecho dessa entrevista para perceber como eu acabei intervindo:

Pesquisadora: Por que você fez essa escolha?

PP10: Então, eu acho que foi uma coisa que eu já pretendia fazer há muito tempo, porque foi assim, o primeiro vestibular que eu fiz foi para [nome do curso], mas eu só fiz por causa do inglês, achando que eu ia falar inglês no curso, sei lá. E também porque eu comecei a fazer inglês muito cedo lá em [nome da cidade] e minha mãe é professora de Português/Inglês.

Pesquisadora: Aí que legal.

PP10: Então, eu freqüentava assim, eu era pequena, ela me levava, ela trabalhava no CES, no antigo CES, que hoje é CEEBJA, né? E daí eu ia, eu ia junto, pequena, ficava lá na sala de aula, ou ficava brincando

em sala e tal... E acho que foi por isso que eu... E o inglês sempre foi, assim, a matéria que eu melhor ia na escola, tudo, eu sempre gostei bastante.

Pesquisadora: E como que você se sente ao dizer que você é professora? Ao pensar que você é professora? Ao falar para as outras pessoas que você é professora?

PP10: Ah, eu me sinto... me sinto bem, eu gosto, assim, sabe... eu gosto também de sentir que se você vai ensinar outras pessoas e vai ter um retorno disso tudo, só que às vezes eu sinto um certo preconceito, quando você fala assim 'O que você faz?' 'Faço Letras', a pessoa fala 'Ah! Letras. Que legal! Mas você vê que não é uma... que tem um preconceito, que não é uma Arquitetura, uma Medicina, uma Farmácia, uma coisa assim, isso eu sinto.

Pesquisadora: É uma coisa que vale menos!

PP10: É, que vale menos! Exatamente.

Com outros professores-participantes esse processo de me envolver mais durante a entrevista também aconteceu. Com o PP13, por exemplo, o processo de entrevista foi semelhante, pois, quando eu fui entrevistá-lo na escola, em seu local de trabalho, ele me pareceu ser uma pessoa extremamente preocupada com a educação, o que me fez também me sentir mais interessada pela entrevista, pois também me identifiquei com sua identidade de professor de LI. Eu também acabei fazendo outras perguntas que não estavam no roteiro, mas que acabaram surgindo pelo interesse despertado pela própria fala do professor-participante.

Por outro lado, houve momentos em outras entrevistas nas quais ocorreu um processo inverso, justamente por eu não simpatizar com o enfoque que o professor-participante estava dando e a pouca consideração que eu achei que ele tivesse pela educação. Um exemplo de uma situação como esta ocorreu quando fui entrevistar a PP12. Desde o início de nosso contato, eu já achei que teria uma relação complicada, pois havíamos marcado a entrevista em uma universidade particular, onde essa professora também estuda Direito. Durante a entrevista, eu senti que a PP12 não tinha um interesse grande pela área da educação, que apenas estudava Letras porque queria saber LI e assim pôde fazer um curso de boa qualidade em uma universidade pública.

Confesso que a realidade dessa professora-participante mexeu com meus próprios valores e não pude evitar que minhas relações de poder acabassem se sobrepondo na entrevista. De certo modo, eu não consegui concordar com o fato de que ela tivesse tido o privilégio de estudar em uma universidade federal pública e não considerasse a importância de pelo menos refletir sobre as dificuldades enfrentadas especialmente pelo sistema educacional público brasileiro. Essa minha preocupação e desconforto diante da situação podem ser percebidos na ênfase que acabei dando a determinados questionamentos ao longo da entrevista, como nos dois trechos abaixo:

PP12: Eu acho que o principal motivo foi o inglês. Sabe aquilo assim, ‘Ah! Eu tenho que aprender inglês’. Daí, minha irmã fazia cursinho e ela falava ‘Vai fazer, faz vestibular’. Eu já fazia Direito aqui na [nome da instituição de ensino superior], aí eu fui prestar vestibular, fiz um mês de cursinho super lá e passei.

Pesquisadora: E aí entrou na Federal e foi fazer Letras? Então você queria aprender o inglês?

PP12: Foi, principalmente, pelo inglês.

Pesquisadora: Você nunca pensou na relação de Letras com o ser professora de inglês?

PP12: Não tinha pensado, antes de entrar não. Não foi assim... Quero dar aula de inglês, então eu vou pensar na faculdade. Eu pensava que poderia ter feito um cursinho de inglês, mas entre fazer um curso e ter uma formação maior...

Pesquisadora: Mas você se sente professora? Pelas disciplinas que você já passou, pela experiência que já teve durante o curso de Letras?

PP12: Assim, na verdade, eu já dei aula de inglês, eu fiz estágio claro. Isso na verdade eu fiz antes de prática, antes de metodologia. Foi uma coisa assim, foi mais difícil, se eu tivesse feito metodologia e prática antes, teria me ajudado muito no estágio, então é assim, acho que com a prática, com a metodologia e com o conhecimento do curso de inglês, eu teria melhores condições de dar aula.

Pesquisadora: Mas você não tem expectativa de trabalhar como professora? Você pensa nessas questões? Ser professora, sobre a questão de emprego, da possibilidade de trabalho, sobre salário? Você pensa sobre essas coisas ou não?

PP12: Eu acho que assim, dar aula eu daria se eu pudesse pelo prazer de dar aula, porque é muito bom, é uma experiência muito legal, mas o salário é complicado, a não ser que você consiga, tenha muita sorte ou sei lá, muita capacidade mesmo e consiga um colégio internacional de Curitiba, por exemplo, fora disso é complicado em termos de dinheiro, de salário.

Pesquisadora: Então você não tem expectativa de trabalhar como professora?

PP12: Acho que não agora, a princípio porque termino o curso e já vou dar aula, não... Porque eu tenho outro curso, mas é uma coisa que eu, como eu te disse, que quero fazer.

De fato, a atitude dessa professora-participante me deixou bastante consternada. Em retrospecto, percebo que meu comportamento ao conduzir a entrevista pode ter colocado em xeque a espontaneidade da professora ao interagir comigo. Desse modo, acabei cobrando dela uma posição diferente e impondo-lhe um papel que ela não percebe para si. Em vez de apenas ouvi-la, acabei por assumir o papel de quem pensa que encontrou a solução para as mazelas da educação, isto é, o papel de quem sabe o que deve ser feito e conseqüentemente não analisa seus próprios pressupostos.

Além disso, pude observar que minha atitude se modificava conforme o rumo que cada uma das entrevistas tomava. A PP04, por exemplo, também foi uma pessoa que eu achei que não teria muito interesse pela educação, pois já tem uma formação anterior ao Curso de Letras e assim demonstrava que havia estudado Letras apenas para aprender a LI e também pelo prazer de estudar. Durante a entrevista, porém, eu acabei me interessando pela sua história, que me mostrou que, após o contato com a prática de ensino, ela passou a ter interesse pelo ensino, pela educação. Vejamos como minhas perguntas durante a entrevista demonstram, em um primeiro momento, meu interesse por entender realmente a relação dessa professora-participante com o Curso de Letras:

Pesquisadora: Qual que é a tua primeira profissão?

PP04: Administração.

Pesquisadora: E você fez faculdade?

PP04: Ahaha.

Pesquisadora: E você trabalha com isso?

PP04: Trabalho.

Pesquisadora: O que que você faz hoje?

PP04: Trabalho na área de vendas.

Pesquisadora: Entendi... e foi muito tempo depois que você fez Administração, que você procurou Letras?

PP04: Cinco anos depois que eu já estava formada em Administração e que eu passei no vestibular em Letras.

Em outro trecho da entrevista, simpatizei com a experiência da prática de ensino vivenciada por essa professora-participante. Parte desse trecho está exemplificada abaixo:

PP04: ...eu nunca dei aula assim, mas eu fiquei satisfeita [com o estágio supervisionado] porque os alunos participaram muito e eu fiz várias atividades, assim, que eles tinham que falar, tinha gente que nunca tinha aberto a boca, pelo menos, que eu nunca tinha ouvido falar, falou, porque tinha que falar, porque não tinha escapatória, né? E o professor da prática de ensino também gostou, porque depois a gente conversou, porque o pessoal participou bastante, entrou na jogada, e depois até os alunos que nem sabiam quem eu era, porque ela também não me apresentou, a professora me deixava lá no canto bem quietinha pra não atrapalhar, daí, vieram me falar 'Ficou bem legal', 'Puxa, gostei da tua aula', e não sei o que... Daí eu fiquei mais animada.

Pesquisadora: Que legal, que bom! Muito bom. Aí a partir disso também motivou essa tua vontade de dar aula?

PP04: Sim, motivou, porque eu sempre fui muito crítica, pensava não tenho jeito, não sei como dar aula, não sei como fazer, penso eu, tenho que me preparar...

Outra questão que surgiu durante o processo das entrevistas e que também acabou influenciando-as foi o meu envolvimento com os professores-participantes, mostrando, de certa forma, uma atitude diferenciada, fazendo determinadas escolhas pelas perguntas que realizei, o que demonstra a influência do meu poder como pesquisadora durante as entrevistas. Nesses momentos é possível perceber como eu insisti com determinada pergunta que já havia sido respondida pelo participante, por várias vezes, mas que para mim era realmente significativa. Isso me fez compreender mais profundamente o quanto é a minha interpretação em relação a essas perguntas que foram feitas que está em jogo neste trabalho, isto é, a minha leitura em relação às respostas e a minha vontade de entendê-las, sem nunca esquecer, porém, que faço uma escolha na análise baseada em meus valores, a partir dos sistemas de legitimação e de relações de poder nos quais estou inserida, bem como referenciada pelo embasamento teórico que construí antes e durante o processo de pesquisa.



Ao mesmo tempo em que em alguns casos eu me permiti modificar um pouco o percurso da entrevista, não me permiti sair do roteiro: eu me sentia na obrigação de passar pelas três partes do roteiro, pois precisava concluir uma pesquisa de mestrado, precisava mostrar para a universidade, para os professores da banca examinadora, para a orientadora, e para mim mesma, que todas as entrevistas haviam seguido determinado padrão, que eu não estava “brincando” de fazer pesquisa, ou inventando uma análise de dados, mas que eu estava, sim, fazendo uma pesquisa de mestrado “com seriedade”. O receio de não ser aceita na comunidade acadêmica também faz parte desse cenário.

Essa questão pode ser exemplificada por meio da entrevista que realizei com a PP11. Ao longo da realização da entrevista, percebi que eu já havia compreendido qual era sua concepção de língua, justamente por perceber os sentidos de uma série de exemplos que ela já havia dado em relação à sala de aula de LE e ao ensino de LE. Mesmo assim, quando chegamos à última parte do roteiro de entrevista, eu insisti e perguntei qual era a sua concepção de língua. A legitimação da ciência, da pesquisa ainda se coloca de forma muito profunda no processo de desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

Entendo que, apesar de ter realizado uma pesquisa interpretativa de cunho etnográfico, sem seguir um modelo de análise de dados específico, como pesquisadora sinto-me preocupada com a legitimação da forma de fazer ciência, pois quero ser aceita pela comunidade acadêmica e dela fazer parte. Percebo em mim essa preocupação com a legitimação da abordagem de construção de conhecimento que utilizo. A perspectiva etnográfica interpretativa, baseada em pressupostos pós-estruturalistas que destacam a presença e a subjetividade do pesquisador, a meu ver, coloca-me em uma posição de certa fragilidade diante do mundo acadêmico institucionalizado. Tal posição causa certa insegurança, o que me leva à necessidade de justificar minhas escolhas metodológicas constantemente. No entanto, sinto-me autorizada a manter essa abordagem, pois encontro nela os subsídios fundamentais para as construções interpretativas que me vejo no papel de elaborar.

Esta pesquisa nasceu como decorrência da minha história de vida, da minha caminhada na área da educação, das experiências que vivi, dos locais pelos quais eu passei, como aluna-professora fazendo prática de ensino e como professora-formadora orientando a prática de ensino. Por essas razões, não posso deixar de lembrar a ênfase

que Nóvoa (1995) coloca sobre a necessidade de a educação estar envolvida em um projeto que são três ao mesmo tempo: a vida dos professores, a escola e a universidade. Querendo ou não, a universidade faz parte desse contexto de formação de vida dos professores, mas parece que tem fechado seus olhos para isso. Talvez a universidade possa ser a principal responsável e a que tem mais capacidade de iniciar um processo de mudança, pois é ela quem recebe os alunos do ensino fundamental e médio e depois os devolve para as escolas como professores. É ela que precisa oportunizar às pessoas os processos de reflexão e de mudança no espaço escolar, o que pode inclusive acontecer na aceitação e na legitimação de entendimentos diferenciados quanto ao processo de construção de conhecimento acadêmico na pesquisa.

## CONCLUSÃO

### POR UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

*...não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que eu digo e o que eu faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 2000: 108).*

Realizar este trabalho de pesquisa e entrar em contato com os professores-participantes foi um exercício profundo de entendimento da complexidade, de perceber que não temos uma identidade única, que não somos apenas um determinado modelo de professor ou, ainda, que acreditamos em apenas uma concepção de língua ou conhecimento. Pelo contrário, não entendemos a vida de maneira linear ou transparente, pois somos, de fato, complexos e assim reformulamos nossas maneiras de ser e agir, ou seja, nossa identidade.

Foi refletindo sobre essas questões que voltei às minhas perguntas de pesquisa. A primeira delas (*Qual a concepção de língua que os alunos-professores de LI da UFPR acreditam ter quando chegam ao final de sua formação inicial?*) estava relacionada ao meu entendimento de que as concepções de língua construídas pelos professores durante o curso de formação são de extrema relevância para suas vidas e suas escolhas como professores de LEs. Eu acreditei no pressuposto de que professores de língua, de maneira geral, deveriam entender como e por que a linguagem pode ser concebida, para assim iniciar seu processo de entendimento de quais são as implicações acarretadas por essas concepções no trabalho que realizam em sala de aula.

Em primeiro lugar, muitos professores-participantes, como apontei anteriormente, parecem não estar alocados em apenas uma concepção de língua, por construírem perspectivas diferentes. Basicamente entendo essa questão como sendo compreensível, uma vez que acredito que reformulamos a todo o momento nossa

maneira de ser/pensar as coisas. Por outro lado, minha intenção com essa pergunta de pesquisa era buscar entender que as concepções de língua acabam por direcionar o trabalho que futuramente será realizado em sala de aula; após o processo de análise das entrevistas, acredito que essa afirmação faz sentido.

Apesar de perceber que os professores-participantes não estavam alocados somente em um grupo determinado de concepção de língua, a maneira mais freqüente como cada um deles parecia entender o papel da linguagem foi de fato fundamental para uma melhor compreensão do que pensavam sobre a sala de aula de LE. Alguns professores-participantes que achavam que um bom professor era aquele que necessariamente precisava dominar as estruturas da língua também achavam que era necessário aplicar isso em sala de aula. Em suas falas, havia indicações da consideração pela importância de medir o conhecimento, avaliar a proficiência lingüística dos alunos, saber dominar técnicas de ensino de LEs, procurar explicar o conteúdo de forma *adequada* aos alunos para que assim eles entendam.

Ao contrário, outros professores que ao longo das entrevistas mostraram uma aproximação maior com a concepção de língua como discurso também tinham uma tendência maior em acreditar que a sala de aula de LE não é um espaço no qual seus alunos precisam aprender as estruturas da LE, mas sim um espaço para que falassem de si, se sentissem à vontade, se envolvessem com os outros alunos em atividades que promovessem o falar de si mesmos e o ouvir sobre os outros, ou seja, uma sala de aula que promovesse a construção e a desconstrução de discursos. Isso quer dizer que, apesar de os professores-participantes não saberem definir exatamente se a concepção de língua na qual acreditam é a que considera a língua como código, como ideologia ou como discurso, suas respostas surgem como reflexo de suas atitudes em sala de aula, na relação que estabelecem com seus alunos e nos propósitos educacionais que definem.

Dessa forma, buscar compreender qual o entendimento de língua que alunos-professores de LE têm depois do processo de formação inicial é fundamental para uma melhor compreensão do trabalho que futuramente esses professores possam desenvolver em uma sala de aula de LE, isto é, qual é a perspectiva educacional desses professores. Esses questionamentos me remetem à segunda pergunta de pesquisa (*Quais são as implicações advindas das diferentes concepções de língua para a prática docente do ensino de LI?*), pois justamente percebi que aqueles professores que estavam mais

próximos do entendimento da língua como código descreviam necessidades tecnicistas e um trabalho voltado para a educação tradicional. Outros professores que pareciam acreditar na educação emancipadora também mostraram em suas falas a construção de pressupostos de língua como ideologia. E, por fim, aqueles professores que se preocupavam com características de uma educação transformadora pareciam apontar para questões de sala de aula que se relacionam com a língua como discurso.

Essa constatação só me leva a crer que passar por uma reflexão a respeito de diferentes concepções de língua durante o processo de formação inicial pode ser uma maneira de analisar essas diferenças e assim desenvolver certa autonomia para entender qual a concepção que está por trás de nossas atitudes, escolhas ou ainda valores. Desse modo, poderemos vislumbrar uma possibilidade de melhorar a qualidade do trabalho que fazemos em favor da formação para cidadania, isto é, de sujeitos. Como apontei anteriormente, acredito na relevância de se pensar nessas questões, porque aquele professor que por acaso não conseguir vislumbrar a possibilidade de entendimento de língua como discurso talvez nunca entenda a importância de a educação estar voltada para a formação para cidadania, para a construção de valores e mais profundamente ainda não tenha nem a chance de passar por um processo de reflexão e entendimento a respeito das implicações que essas concepções de ensino e língua trazem para a formação da identidade de nossos alunos.

As duas últimas perguntas de pesquisa (*Que papel desempenha a estrutura do Curso de Letras – Licenciatura em LI da UFPR na formação inicial de alunos-professores (disciplinas “de conteúdo” e “de formação profissional”)* e *Como tal estrutura informa a concepção de língua desses futuros professores?*) estavam relacionadas à minha vontade de tentar perceber o quanto não só a formação inicial de professores de LEs está associada ao processo de ensino/aprendizagem de LEs, mas como a própria estrutura do curso de formação inicial interfere no entendimento construído pelos professores em relação ao trabalho realizado nas escolas, ou melhor, no entendimento da função da educação de línguas estrangeiras nas escolas.

Acredito que essa questão tenha sido abordada de forma bastante explícita durante a análise das entrevistas, especialmente pelo fato de os professores apresentarem dificuldade de estabelecer relações entre os conhecimentos advindos das diversas áreas que compõem o Curso de Letras e em aceitar outras maneiras de ensino,

principalmente aquelas que promovem problematização. Isso me faz pensar novamente no desejo de que a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas pudesse *melhorar*, mas, enquanto não iniciamos esse processo de *melhora* na universidade, talvez essa *melhora* continue distante da escola.

Alguns professores, por exemplo, acham que nenhuma das disciplinas que cursaram no Setor de Educação tem relevância para sua prática de professor. Mas esses professores, em sua maioria, também não mostraram estar engajados com a educação. Já outros professores, por outro lado, que mostraram ter mais interesse pela educação, afirmaram que gostariam que o contato com a escola durante o curso de formação inicial fosse maior, isto é, que a organização estrutural das aulas de prática de ensino e estágio supervisionado precisaria ser reorganizada.

Da mesma forma, as aulas de LI ofertadas durante o curso de formação inicial parecem aos alunos distantes da concepção de língua como discurso. De acordo com os entrevistados, o trabalho de discussão sobre educação surge apenas no último módulo, e fica à mercê da vontade do professor responsável pela disciplina. Isso me leva a crer que o Curso de Letras precisa de uma reestruturação, em termos do trabalho que desenvolve com a LE, do trabalho que desenvolve quanto à relação universidade-escola, da relação entre os conhecimentos teórico-práticos, da ligação entre os conhecimentos construídos entre Setor de Educação e Departamentos de Letras.

Todos esses questionamentos talvez estejam relacionados a um dos grandes desafios que os cursos de formação inicial de professores de LEs precisariam enfrentar: o de ajudar os alunos-professores a refletirem sobre a construção dos sentidos e pensar como tais construções acontecem nas trocas, nas negociações, nas explicações, na produção de discursos (MATURANA, 2001), problematizando, assim, a complexidade dos significados, em vez de se preocupar em apenas clareá-los. É preciso olhar para essas dificuldades encontradas para então buscar formas contingentes de melhorar a área de formação profissional de professores de LEs. Os próprios professores-participantes apontaram para possíveis respostas.

Entendo que essas questões são significativas, pois estão diretamente relacionadas com a educação e o ensino de LEs. Além disso, penso que, se a vida é complexa, a educação também deve ser. Para a realização de um trabalho educacional que siga pressupostos de uma *educação transformadora*, por exemplo, será preciso

repensar a estrutura dos cursos de formação inicial. Penso que isso é, de fato, tarefa urgente para o corpo docente dos Cursos de Letras, uma vez que será somente pensando sobre questões como essas que poderemos apresentar sugestões de mudanças para o currículo do Curso de Letras. Além disso, essas questões poderiam ajudar alunos-professores e professores-formadores a perceberem mais claramente os sistemas de legitimação de saber e poder (FOUCAULT, 2006), os quais parecem estar sendo desconsiderados pela universidade.

Ao término da formação inicial, seria significativo também se os alunos-professores entendessem e percebessem que nossa concepção de mundo é sempre baseada em ideologia, que é permeada por relações de poder e que por essas razões a realidade nunca é fixa, não pode ser separada de quem a vê, uma vez que essa realidade é de fato uma construção ideológica de um determinado grupo social. Dessa forma, talvez seja mais compreensível aceitar que as realidades que construímos sobre as coisas nunca são neutras ou externas aos sujeitos, elas só têm existência a partir do momento em que determinados sujeitos pensam a respeito dela (MATURANA, 2001). E é esse pensar que dá existência à realidade, que tem sua existência na linguagem, nas relações que estabelecemos culturalmente, pois é na linguagem que damos existência à nossa realidade (JORDÃO, 2006).

Essas questões são de extrema importância para o espaço escolar. Entender o impacto que a educação traz para nossas vidas é fundamental, como explica Maturana (2001: 69),

(...) de fato, o que nós temos que atentar é para os domínios de ações nos quais crescem as crianças. Os trabalhos manuais são um domínio de ação, mas a reflexão filosófica é outro domínio de ações. Não estou desvalorizando uma coisa com outra. Mas quero dizer: temos que atentar para isso porque a corporalidade é diferente quando se cresce fazendo trabalhos manuais, fazendo reflexão filosófica, ou não fazendo nenhuma dessas coisas.

Dessa forma, acredito que problematizar nossos entendimentos a respeito de questões sobre linguagem e conhecimento possa contribuir para mudanças e transformações na qualidade de vida e educação de nossos alunos, uma vez que teremos a oportunidade de entender que as discussões promovidas em sala de aula, tanto na universidade quanto na escola, não são neutras, que são imbuídas de valores e crenças,

razão pela qual precisamos estar atentos para saber se estamos contribuindo para o aumento da inclusão, e não da exclusão, nos espaços escolares (BRASIL, 2006).

As lacunas deixadas durante a formação inicial de professores de LEs, mencionadas nas pesquisas comentadas na introdução desta dissertação e também pelos professores-participantes em suas entrevistas, me fazem crer que pode haver falta de engajamento maior de todas as partes envolvidas com a educação. Em minha opinião, a dimensão do que significa a profissão do professor não parece ser bem compreendida por alunos-professores, pela sociedade de maneira geral e inclusive por muitos professores-formadores, uma vez que as conseqüências desencadeadas por um mau desempenho profissional não são tão visíveis.

Além disso, os próprios conceitos de comunicação mudaram com o advento das novas tecnologias; mesmo quem não tem acesso direto a essas tecnologias acaba sofrendo seus efeitos, pois elas determinam novos formatos às relações discursivas que permeiam as práticas sociais. Portanto, é papel da educação considerar os impactos dessas tecnologias no existir dos sujeitos. Assim, nós professores precisamos buscar novos estímulos para modificar nossa maneira de conceber a educação, ou seja, o processo de ensino/aprendizagem. É imprescindível o entendimento de que o professor não precisa necessariamente ensinar da mesma maneira pela qual aprendeu, mas que precisa enxergar que há outros jeitos de conhecer e experimentar o conhecimento, a linguagem, a educação, uma vez que os jeitos de aprender são outros, portanto, os de ensinar também precisam ser outros (MONTE MÓR, 2006)<sup>47</sup>.

Minha tentativa durante o processo de construção desta dissertação foi buscar entender as coisas de outras maneiras, estabelecer entendimentos que mostrassem tipos diferentes de professores, modelos diferentes de educação, diferentes concepções de língua, para que talvez percebêssemos que há maneiras diferentes de entendermos as “coisas”, o mundo, e que precisamos arriscar na educação (FREITAS, 2004). Para passarmos por processos de mudança significativos, novos modelos mentais são necessários (STERLING, 2001; CELANI, 2004; MORIN, 2005a), visto que uma mudança de paradigma não acontece de forma rápida ou simples, é um processo complexo sim.

---

<sup>47</sup> Conferência “*Multiletramentos e Construção dos Sentidos: Revisão nas Letras?*” apresentada no II Seminário de teses e dissertações em estudos lingüísticos do programa de pós-graduação em Letras da UFPR, no período de 03 a 05 de outubro de 2006.



Acredito que começar a trabalhar com alunos-professores possa ser uma alternativa para essas mudanças, pois são eles que estarão atuando como educadores no futuro. A posição legitimada que o professor ocupa (FREIRE, 2000) talvez possa ser utilizada como um espaço que busca melhorar o mundo, na construção da agência e das subjetividades. Além disso, gosto de pensar que qualquer espaço educacional deveria promover o vivenciar de experiências no discurso, uma vez que “(...) a linguagem participa na transformação do ser ao longo de seu desenvolvimento, e isto está ligado, integralmente, com a educação e com a aprendizagem” (MATURANA, 2001: 68).

Termino esta dissertação em meio a questionamentos, pois talvez seja apenas agora, no “final do processo”, que o “real” trabalho se inicie. Apesar disso, acredito que entendi mais profundamente o que significa fazer pesquisa, que ela não é em si somente uma análise, mas é um processo muito mais complexo, pois significa *vivenciar a experiência no discurso*. Esta dissertação é apenas uma maneira de sintetizar ou sistematizar algumas das reflexões que realizei, pois ela não consegue representar o processo longo e confuso pelo qual eu passei.

Acredito ainda que, apesar da diversidade e da heterogeneidade existente em relação aos cursos de formação inicial e de as perspectivas de professores-formadores serem muitas vezes diferentes, um trabalho de pesquisa como este pode oportunizar um espaço alternativo para que se discutam questões comuns e assim se busquem soluções momentâneas que possam ser colocadas em prática. Não posso deixar de concordar com Eisner (1998) que descrever um espaço único pode oportunizar o entendimento de problemáticas de outros espaços, diferentes, mas semelhantes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C.; OEIRAS, J. *Fundamentos para um ambiente computacional para o ensino à distância de língua estrangeira*, 1997. Disponível em: [http://www.cultura.ufpa.br/joeiras/jh\\_sb1997.pdf](http://www.cultura.ufpa.br/joeiras/jh_sb1997.pdf). Último acesso em: 08 out. 2007.
- ALVARENGA, M. B. Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004. p. 107-116.
- ANDREOTTI, V. Pelo direito de questionar: uma perspectiva sobre o projeto de discussão da proposta curricular no programa Paraná ELT. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.) *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005. p. 219-234.
- ANDREOTTI, V. *Critical Literacy: a brief introduction*. *ELT – British Council Brasil*, 2006. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/novidades.asp?meses=04&index=5&panos=2006>. Último acesso em: 08 out. 2007.
- BARCELOS, A. M. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004. p. 11-29.
- BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal*. Um Curso de Letras em estudo. 2001. 198p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Unicamp, São Paulo, 2001.
- BASSO, E. A. O perfil do professor de inglês de escolas estaduais. In: CRISTOVÃO, V. L.; GIMENEZ, T. *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Artgraf, 2005. p. 35-38.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, DF, Parecer CNE/CP nº 28, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras*. Brasília, DF, Resolução CNE/CES, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa de orçamentos familiares*. Brasília: Ministério de Planejamento Orçamento e Gestão, 2002-2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*. Brasília, DF, 2006.

BROWN, D. *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey, USA: Prentice Hall Regents, 1994.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 17, p. 133-144, jan./jun. 1991.

CELANI, M. A. A educação contiuada do professor. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 2, n. 40, p. 158-163, 1988.

\_\_\_\_\_. Um programa de formação continuada. In: CELANI, M. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 37-56. (Coleção Linguagem e Reflexão).

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. *Reading Online – An electronic journal of the Internatinal Reading Association*, April 2001. Disponível em: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti). Último acesso em: 08 out. 2007.

CHAUÍ, M. *Um convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTOVÃO, V. L.; GIMENEZ, T. (Org.). *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Artgraf, 2005. p. 19-22.

DUTRA, D.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004. p. 31-43.

EISNER, E. W. *The Enlightened Eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey, USA: Prentice Hall, 1998.

FONTANA, A. Verdade e Poder (Cap. I). In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 20. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2004. p. 1-14.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 20. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estratégia, poder-saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos e Escritos – vol. IV).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de*

*ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004. p. 117-130.

FREITAS, M. A.; SIMÕES, L. C. Diretrizes curriculares e práticas de formação do professor de inglês: em foco a atuação em tempos e espaços diversificados. In: CRISTOVÃO, V. L.; GIMENEZ, T. *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Artgraf, 2005. p. 5-8.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIMENEZ, T. English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century. *Acta Scientiarum*, Maringá, PR, vol. 23, n. 1, p. 127-131, 2001.

\_\_\_\_\_. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um Curso de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004. p. 171-187.

\_\_\_\_\_. Proficiência lingüística de futuros professores de inglês. In: CRISTOVÃO, V. L.; GIMENEZ, T. *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Artgraf, 2005. p. 29-34.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JORDÃO, C. M. *A educação literária no lado dos anjos*. 2001. 218p. Tese (Doutorado em Letras) – USP, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. O professor de língua estrangeira e o compromisso social. In: CRISTOVÃO, V. L.; GIMENEZ, T. *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Artgraf, 2005a. p.1-4.

\_\_\_\_\_. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005b. p. 23-36.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista CROP – Publicação da Pós-Graduação em Letras na Universidade de São Paulo (FFLCH/USP)*, vol. 12, p. 21-46, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford, 2000.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEWIS, M. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. England: Language Teaching Publications, 1996.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford, 1993.

LYOTARD, J. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1993.

MARIOTTI, H. *Complexidade e pensamento complexo: texto introdutório*, 2000. Disponível em: <http://www.geocities.com/pluriversu/introduct>. Último acesso em: 08 out. 2007.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. 1. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. *A ontologia da realidade*. 3. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 4. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2005.

MENEZES de SOUZA, L. Editor's Preface. *Critical Literacy: Theories and Practices*, vol. 1, n. 1, p. 4-5, July 2007. Disponível em: <http://www.criticalliteracy.org.uk/journal/table>. Último acesso em: 08 out. 2007.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. 5. reimpressão. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005. p. 49-67.

MONTE MÓR, W. Investigating critical literacy at the university in Brazil. *Critical Literacy: Theories and Practices*, vol. 1, n. 1, p. 41-51, July 2007. Disponível em: <http://www.criticalliteracy.org.uk/journal/table>. Último acesso em: 08 out. 2007.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2005b.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

\_\_\_\_\_. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97021999000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002). Último acesso em: 08 out. 2007.

ORTENZI, D. A dimensão prática da formação de professores de inglês. In: CRISTOVÃO, V. L.; GIMENEZ, T. *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Artgraf, 2005. p.15-18.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares para o Ensino fundamental do Estado do Paraná – línguas estrangeiras – versão preliminar*, 2006.

PAZELLO, E. *Pedagogia de projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5ª a 8ª séries: convicção ou modismo?* 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PEREIRA, J. E. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERIN, J. A articulação teoria/prática na formação de professores de inglês. In: CRISTOVÃO, V. L.; GIMENEZ, T. (Org.). ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina: Artgraf, 2005. p. 23-28.

POWELL, J. *Derrida for beginners*. New York: Writers and Readers Limited, 1997.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005. p. 37-47

RIBEIRO, A. Formação educacional: instrumento de acesso à cidadania? In: SANTOS, G. A. (Org.). *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 63-73.

SANTOS, E. M. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Unicamp, Campinas, 2004.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

SCARPA, E. M. Aquisição de linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à lingüística 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203-232.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SEVERINO, A. J. A escola e a construção da cidadania. In: SEVERINO, A. J. et al. (Org.). *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus/Cedes, 1992. p. 9-14.

SHOR, I. What is critical literacy? *Jornal for Pedagogy, Pluralism and Practice*, 1999. Disponível em: <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>. Último acesso em: 08 out. 2007.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1996.

STERLING, S. *Sustainable education: re-visioning learning and change*. Bristol, UK: Shumacher Briefings, 2001.

TADDEI, R. R. *Conhecimento, discurso e educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo*. 2000. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2000.

TELLES, J. Modos de representação: o espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004. p. 61-105.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004. p. 131-152.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIELEWICKI, V. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, Maringá, PR, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

WIELEWICKI, V. *Literatura e sala de aula: sínopes e contratempos. A agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras*. 2002. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) – USP, São Paulo, 2002.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

## **ANEXOS**

ANEXO 1 – Grade curricular do Curso de Letras – Licenciatura em LI / UFPR

ANEXO 2 – Roteiro de entrevista da pesquisa inicial

ANEXO 3 – Roteiro de entrevista da pesquisa principal

ANEXO 4 – Exemplo de uma das entrevistas realizadas



## ANEXO 1 – Grade curricular do Curso de Letras – Licenciatura em LI / UFPR

| MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ<br>CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO |   |            |          |    |              |               |     |       |
|--|---|------------|----------|----|--------------|---------------|-----|-------|
| <b>LICENCIATURA SIMPLES INGLÊS</b>   |   |            |          |    |              |               |     |       |
| CÓDIGO   |   | DISCIPLINA | PRÉ-REQ. |    | C.H. SEMANAL |               |     | CRÉD. |
|  |   |            |          |    | AT           | AP            | EST |       |
| <b>1º semestre</b>   |   |            |          |    |              |               |     |       |
| HE277  | Inglês Básico   | 02 04      | 00       | 06 | 04           | ----          |     |       |
| HE282  | Língua Inglesa Escrita I  | 02 02      | 00       | 04 | 03           | ----          |     |       |
| HL201  | Língua Portuguesa I   | 04 00      | 00       | 04 | 04           | ----          |     |       |
| HL222  | Linguística I   | 04 00      | 00       | 04 | 04           | ----          |     |       |
| HL390  | Estudos Clássicos I   | 02 00      | 00       | 02 | 02           | ----          |     |       |
| HL226  | Teoria da Literatura I  | 04 00      | 00       | 04 | 04           | ----          |     |       |
| <b>2º semestre</b>   |   |            |          |    |              |               |     |       |
| HL394  | Língua Portuguesa II  | 04 00      | 00       | 04 | 04           | HL201         |     |       |
| HL223  | Linguística II  | 04 00      | 00       | 04 | 04           | ----          |     |       |
| HL391  | Estudos Clássicos II  | 02 00      | 00       | 02 | 02           | ----          |     |       |
| HL227  | Teoria da Literatura II   | 04 00      | 00       | 04 | 04           | ----          |     |       |
| HE278  | Língua Inglesa Oral I   | 02 02      | 00       | 04 | 03           | ----          |     |       |
| HE283  | Língua Inglesa Escrita II   | 02 02      | 00       | 04 | 03           | ----          |     |       |
| <b>3º semestre</b>   |   |            |          |    |              |               |     |       |
| HE279  | Língua Inglesa Oral II  | 02 02      | 00       | 04 | 03           | ----          |     |       |
| HE284  | Língua Inglesa Escrita III  | 02 02      | 00       | 04 | 03           | ----          |     |       |
| HL224  | Linguística III   | 04 00      | 00       | 04 | 04           | ----          |     |       |
| HL392  | Estudos Clássicos III   | 02 00      | 00       | 02 | 02           | ----          |     |       |
| EP063  | Organização e Gestão da Escola                                      | 04 00      | 00       | 04 | 04           | ----          |     |       |
| <b>4º semestre</b>   |   |            |          |    |              |               |     |       |
| HE280  | Língua Inglesa Oral III   | 02 02      | 00       | 04 | 03           | ----          |     |       |
| HE285  | Língua Inglesa Escrita IV   | 02 02      | 00       | 04 | 03           | ----          |     |       |
| HL393  | Estudos Clássicos IV  | 02 00      | 00       | 02 | 02           | ----          |     |       |
| ET048  | Fundamentos Psicológicos da Educação II                             | 02 02      | 00       | 04 | 03           | ----          |     |       |
| <b>5º semestre</b>   |   |            |          |    |              |               |     |       |
| HE927  | Literatura de Língua Inglesa I                                      | 02 02      | 00       | 04 | 03           | HE280 e HE281 |     |       |
|  | Língua Inglesa Oral IV  | 02 02      | 00       | 04 | 03           | ----          |     |       |
| HL233  | Literatura Brasileira III   | 04 00      | 00       | 04 | 04           | HL226         |     |       |
| HL229  | Literatura Portuguesa II  | 04 00      | 00       | 04 | 04           | ----          |     |       |
| EM051  | Didática  | 02 02      | 00       | 04 | 03           | ET048         |     |       |
| <b>6º semestre</b>   |   |            |          |    |              |               |     |       |
| HE928  | Literatura de Língua Inglesa II                                     | 02 02      | 00       | 04 | 03           | HE280 e HE285 |     |       |
| HL234  | Literatura Brasileira IV  | 04 00      | 00       | 04 | 04           | HL226         |     |       |
| <b>7º semestre</b>   |   |            |          |    |              |               |     |       |
| HE929  | Literatura de Língua Inglesa III                                    | 02 02      | 00       | 04 | 03           | HE280 e HE285 |     |       |
| HE892  | Cultura e Ensino de Língua Estrangeira Moderna Na Escola            | 00 04      | 00       | 04 | 02           | -----         |     |       |
| EM052  | Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna – Alemão/Inglês | 00 04      | 00       | 04 | 02           | -----         |     |       |

**8º semestre**

|       |   |    |    |    |    |    |               |
|-------|---|----|----|----|----|----|---------------|
| HE930 | Literatura de Língua Inglesa IV   | 02 | 02 | 00 | 04 | 03 | HE280 e HE285 |
| EM055 | Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas Estrangeiras Modernas - Alemão/Inglês Na Escola | 00 | 02 | 02 | 04 | 03 | EM052         |
|       |   | 00 | 04 | 00 | 04 | 02 | -----         |

## ANEXO 2 – Roteiro de entrevista da pesquisa inicial

### PARTE A

- Por que você decidiu estudar Letras?
- Por que optou pelo Curso de Letras Inglês?
- Quando as pessoas te perguntam qual é a sua profissão, você se sente confortável para dizer que é professora?
- Você se sente professora?
- (OU - Quais são suas expectativas em relação a ser professora de inglês?).
- Você gosta do seu local de trabalho?
- (OU - Onde você gostaria de trabalhar?)

### PARTE B

- Você se sente satisfeita com a formação recebida no Curso de Letras?
- Você acha que o curso te preparou para lidar com as dificuldades de sala de aula?
- Qual a maior dificuldade que você encontra quando está lecionando?
- (OU - Qual a maior dificuldade que você encontrou nas aulas do estágio supervisionado, quando fez a prática de ensino?).
- Como você acha que o curso contribuiu para que você se tornasse professora?
- Se você pudesse, faria alguma mudança na estrutura do curso de graduação que você fez?

### PARTE C

- Como você sabe quando os alunos estão entendendo alguma atividade posposta?
- (OU - Você conseguiu perceber quando os alunos estavam entendendo as atividades durante as aulas do estágio?).
- Em que momentos você usa inglês ou português para explicar a matéria ou alguma atividade? Por quê?
- Como você acha que os alunos percebem os significados das "coisas"?
- Você se lembra de algum exemplo de atividade em que foi possível perceber como os alunos perceberam o significado das "coisas"?

**ANEXO 3 – Roteiro de entrevista da pesquisa principal****PARTE A**

- Por que você decidiu estudar Letras? / Por que optou pelo Curso de Letras Inglês?
- Como você se sente ao dizer que é professora?
- Quais são suas expectativas em relação ao seu futuro profissional? / Em relação a sua empregabilidade, salário, valorização, local de trabalho...?

**PARTE B**

- Você se sente satisfeita com a formação recebida no Curso de Letras?
- Você acha que o curso te preparou para lidar com a realidade de sala de aula?
- Como foi sua experiência de estágio supervisionado?
- Você consegue me contar algo que foi positivo ou negativo sobre essa experiência?
- Você acha que a estrutura do Curso de Letras na UFPR precisaria de alguma mudança? Se sim, quais? Se não, por quê?
- Quem se beneficiaria com essas mudanças?

**PARTE C**

- Acredito que, quando você entrou na universidade, você já tinha estudado inglês, não é isso? Como foi essa experiência? Onde e quando você estudou?
- Como eram as suas aulas de inglês antes da universidade?
- Como eram suas aulas na universidade comparadas com as aulas anteriores à universidade?
- (se for diferente) - Que diferenças você percebe? Qual era a melhor? Por quê?
- (se for semelhante) - Você sente que aprendeu desta forma? Por quê?
  
- Como você definiria um bom professor de inglês? Você acha que teve bons professores de inglês? Por que você acha que eles eram bons?
  
- Você acha que sua concepção de língua mudou desde que você entrou no Curso de Letras? Você conseguiria explicar melhor? O que mudou? Como mudou?

## ANEXO 4 – Exemplo de entrevista realizada

**Pesquisadora:** A primeira coisa que eu queria saber é por que que você decidiu estudar Letras? E como é que você optou por essa escolha? Você fez Letras Português/Inglês?

**PP13:** Fiz Português/Inglês. Foi bem engraçado porque eu toda a minha vida estudei para fazer Direito, eu tentei durante cinco anos na Federal, Direito, e nunca passei. Daí eu consegui passar na [nome da instituição de ensino superior], em 94, assim que abriu a Faculdade de Direito, passei, e fiz um ano e detestei. Não era o que eu queria. Daí eu fiquei um tempo parado, trabalhando, e daí eu percebi que eu precisava voltar a estudar, já estava com vinte e seis anos. Eu sempre trabalhei, nunca parei de trabalhar, mas eu precisava fazer uma faculdade. Daí eu peguei o manual, fiz a inscrição pro vestibular, peguei o manual e selecionei os cursos que eu gostaria de fazer, daí eu separei História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Letras. Peguei alguma área mais... que eu gostasse e, daí, pensei em fazer inglês, porque na pior das hipóteses, eu faria um bom curso de idiomas, gratuito, a princípio, e ia embora para o exterior, trabalhar de garçom, de alguma coisa assim, mas assim que eu comecei a fazer o curso, eu me apaixonei, porque eu ainda não tinha conseguido "linkar" minha experiência de leitura, que eu sempre gostei muito de ler, tenho acho que umas seis ou sete carteirinhas de várias bibliotecas, e eu sempre gostei muito de ler, mas não tinha percebido isso até começar a faculdade, então foi acaso mesmo, não foi uma escolha orientada.

**Pesquisadora:** Mas essa sua escolha... História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Letras, né? O que que você acha que você tem a ver com esses cursos?

**PP13:** Eu acho que eu não sabia, era, era... Não era claro para mim, o que eu queria mesmo era ter contato com o público, discutir questões, trabalhar interpretação, de certa forma, poder falar para as pessoas. Eu acho que isso eu procurava em Direito e não tava achando e não sabia onde eu ia achar, e acabei achando por coincidência em Letras, porque todas, na verdade, eu acabaria dando aula, né? História, Geografia... E eu gosto de todas elas, assim, foi bem difícil, o que me fez optar por Letras foi a possibilidade de falar um outro idioma e eu não falava nada de inglês, absolutamente nada.

**Pesquisadora:** Quando você entrou na faculdade?

**PP13:** Nadinha.

**Pesquisadora:** Legal... E hoje? Como é que você se sente ao pensar que você é professor? Ao dizer que você é professor? Você é professor de português e inglês?

**PP13:** Professor de inglês, português, comunicação e atuo bem forte na área de motivação empresarial.

**Pesquisadora:** Então, como é que você se sente ao dizer que é professor?

**PP13:** Eu me sinto realizado, é mais que uma profissão.

**Pesquisadora:** Por quê?

**PP13:** Porque é a possibilidade de falar para os outros, sei lá, a princípio pode parecer uma coisa muito egoísta, muito aquele... pessoa egocêntrica, mas não, é a chance de você mudar comportamentos, é a oportunidade que você tem de conseguir um tempinho de atenção e fazer a diferença na vida das pessoas, é um estilo de vida, eu diria, pra mim hoje assim. Eu levanto e de verdade eu tenho uma animação em me arrumar e vir pra a escola pra enfrentar as turmas. Eu gosto muito de turmas grandes e de preferência aquelas desafiadoras, de pessoas muito diferentes umas das outras e que você não é dono da verdade, ninguém aceita barato, o pessoal discute mesmo e essa é a transformação, pode ser qualquer assunto, tem debate.

**Pesquisadora:** Você só trabalha aqui na [nome da escola]?

**PP13:** Eu trabalho aqui na [nome da escola], trabalho em pré-vestibular em [nome da cidade] e tenho minhas turmas particulares de inglês.

**Pesquisadora:** Ah tá, legal. E aí o seguinte, na verdade, você já está inserido no mercado de trabalho, já está usufruindo dessa sua formação. Mas o que que você pensa em relação ao seu futuro profissional? Sabe... em relação à empregabilidade, em relação ao salário, valorização, local de trabalho, sabe? Todas essas coisas...

**PP13:** A valorização, eu acho... Eu acho que sou privilegiado, porque eu comecei bem cedo na profissão, não como adulto, comecei tarde como adulto, entre aspas, porque eu já devia estar

partindo para o meu mestrado, meu doutorado, se eu tivesse acertado na minha escolha com dezoito anos, já seria bem diferente, mas eu acho que é um campo enorme de trabalho, o professor precisa se valorizar, porque muita gente aceita barato a condição de, sei lá, de..., não queria usar esse termo, de profissão inferior, porque muitas pessoas perguntam para mim, "Mas você trabalha ou você só da aula?" É muito ruim, então a gente aceita essa condição, enquanto que a área de Letras, o fato de ser professor te permite fazer tudo que você quiser. Essa parte pedagógica que a gente aprende, essa questão aí de didática, te permite ser um melhor advogado, te permite ser um melhor engenheiro, porque você precisa saber explicar para as pessoas o que você sabe e o Curso de Letras para mim funciona muito bem. Ele ensina também a gente a se questionar, a perceber que a gente é limitado, então é uma profissão assim que, você tem mercado para trabalhar. Eu não tenho medo do futuro pelo fato de ser professor, eu não tenho medo do futuro, eu sei que eu vou conseguir uma colocação no Estado, na Prefeitura, em escolas particulares e eu posso sair pra... trabalhar de aula de reforço, professor particular. Eu resolvi acreditar e criei uma escola para mim, um curso, então eu trabalho, ai, como é que a gente pode dizer... legalizado, nas minhas turmas de inglês, então assim, eu fico super satisfeito com o curso, acho que é válido demais, e posso dizer que eu transformei minha vida com o curso e não tenho medo do futuro em função da minha formação.

**Pesquisadora:** Legal. Só mais uma última coisa, a [nome da escola], aqui, é privada?

**PP13:** É privada, particular, né? Mas ela é uma entidade sem fins lucrativos.

**Pesquisadora:** E em [nome da cidade]?

**PP13:** [Nome da cidade] é um cursinho particular.

**Pesquisadora:** Pré-vestibular, né?

**PP13:** Pré-vestibular.

**Pesquisadora:** Bom, agora alguma coisa com relação ao Curso de Letras, mesmo. Você se sente satisfeito com a formação que recebeu no Curso de Letras para ser professor? Sabe, não só as coisas que valerem a pena pra você, mas pensar assim, você acha que o Curso te preparou pra lidar com uma série de coisas em relação à sala de aula, com a realidade da escola?

**PP13:** Não, eu acho que aí fica alguma lacuna. Eu vou falar de mim de novo, eu acho que eu fui privilegiado, porque quando eu parei de fazer o meu Curso de Direito, eu tinha 19 anos, acho que tinha 20 ou 22 anos, eu parei de estudar porque eu não quis o Curso de Direito, fiquei tentando depois a Federal e nesse tempo eu tive que trabalhar, então eu trabalhei de garçom, eu trabalhei numa empresa de água, cortando a água das pessoas, então eu tinha que... Garçom é bom de trabalhar porque as pessoas querem alguma coisa e você oferece. Pra cortar água, as pessoas não querem, e você tem que convencer, então tudo isso que eu trabalhei... Eu trabalhei de mecânico, trabalhei de latoeiro, trabalhei em coisas que você nem imagina, vendi comida, vendi salgado, fabricava e vendia, então eu acho que isso ajudou muito na minha formação, esse contato com o público, entender um pouco da realidade das pessoas e isso a faculdade não me preparou. Então eu acho que eu levei sorte, porque eu tenho isso. Não vou dizer que eu sou bom professor, e também não vou te dizer que eu sou perfeito e que já estou pronto para o mercado, não, eu tenho bastante consciência que não e eu tô continuando a minha educação, estou fazendo MBA na área da qualidade. Quero voltar a fazer alguma coisa na área de Pedagogia, que eu sou fascinado, mas eu sinto que o Curso na área de Educação mesmo, na área de Pedagogia, vamos dizer assim, que nós temos as matérias de didática, estrutura e funcionamento, fica um pouco, assim, é muito mais filosófico do que prático. Precisaria alguma coisa mais de comportamento humano, de realidade das famílias que mandam seus filhos para lá, sabe? Você tem reflexos dentro de uma sala de aula de uma sociedade e a gente não estuda essa sociedade, então eu acho que a gente precisaria ter uma coisa assim um pouco mais prática, sabe? Questões maiores do que a gente estuda na faculdade, questões maiores e mais simples, eu diria assim, a questão do uniforme, questão da adoção do livro didático, questão da realidade do aluno, sabe? Então, vamos esquecer esse negócio de uniforme, vamos esquecer esse negócio de livro didático e vamos trabalhar a realidade do aluno. Vamos pegar temas, aprender a trabalhar temas dentro de uma realidade. Isso eu vi com [nome do professor] na prática de ensino, do método comunicativo, que é você trabalhar o que ele sabe, o que ele tem interesse e aí a transformação acontece de verdade, mas infelizmente foi uma matéria...

**Pesquisadora:** Foi na prática de ensino?

**PP13:** Na prática, não, foi na metodologia. Na prática não. Na prática a gente foi pra lá aplicar o que viu na metodologia, mas assim, eu fiz uma prática muito tranqüila, porque eu tava... assim, aqueles alunos que eu tava dando aula, eu vivi com esse tipo de aluno a minha vida toda, vivi no mercado, nas ruas, trabalhando, eu convivia com essas pessoas, então eles eram meus amigos e eu dizia agora que eu ia tá ensinando, vamos dizer assim, apesar de não conhecer nenhum deles. Mas a faculdade não preparou, eu senti que meus colegas sofreram um pouco mais.

**Pesquisadora:** Aonde que você fez a prática de ensino?

**PP13:** Eu fiz no [nome da escola].

**Pesquisadora:** E você gostou então da tua experiência?

**PP13:** Gostei demais, me identifiquei muito com a escola e já tenho um projeto com a escola de levar cursos e palestras, algumas coisas assim lá.

**Pesquisadora:** Você observou aulas e depois chegou a lecionar? Como que foi esse processo?

**PP13:** Foram dez aulas de observação e quatro aulas lecionadas.

**Pesquisadora:** E você se sentiu satisfeito?

**PP13:** Muito, muito, muito. Assim, pela maneira como a gente foi preparado na escola, a gente chegou assustado, sabe? Sinceramente com medo de apanhar até.

**Pesquisadora:** Que impressão que você tinha? O que que você imaginava que ia acontecer lá na escola?

**PP13:** O que a gente ouve muito, até por uma linha de esquerda da faculdade, é que a educação está sucateada, que os alunos não querem nada com nada, que são bandidos às vezes, que são... isso assim... Você tá perguntando a impressão que eu tive, né?

**Pesquisadora:** É, a sua impressão.

**PP13:** Então, eu não tô dizendo que eles me disseram isso na faculdade, isso foi só o que eu criei, é que era... eles eram hostis. E daí o que aconteceu? A metodologia que a gente conheceu na escola é que provocava isso, porque quando nós fomos assistir às aulas o que a gente tinha era uma professora tradicional, dando uma aula tradicional, seguindo livro e os alunos completamente dispersos, porque é impossível manter uma turma com trinta alunos interessados numa coisa que não é do mundo deles, e daí nós entramos com outra proposta e foi assim... O que a gente ouvia na sala era... era assim sensacional, sabe? O difícil de lidar com a professora que nos recebeu tão bem e fazer ela ouvir aquilo, porque o professor ficava na sala na prática, então a gente ouvia coisas do tipo, os alunos dizendo assim "Ah, mas se fosse assim a gente ia aprender fácil! Oh professor, você não quer vir dar aulas sempre para nós?". Até mesmo...

**Pesquisadora:** Que tipo de proposta, de trabalho que vocês realizaram?

**PP13:** Foi assim...

**Pesquisadora:** Temática?

**PP13:** Foi... Aula temática. Então, por exemplo, a minha aula foi sobre música. Eu trabalhei com uma menina junto comigo, a... não lembro o nome dela, e nós trabalhamos com o tema música. Então ela entrou com os vários tipos de música que existem e os instrumentos que se usam naquelas músicas e eu entrei depois dela, nas minhas aulas, com um tipo de música em especial e traduzi uma música com eles sem usar português, usando só figuras e palavras simples de comunicação em outra língua. E as aulas todas, tanto as... [nome da colega de estágio], era o nome da menina, tanto a [nome da colega de estágio] quanto às minhas foram... pra nós foi fácil de dar aula e os alunos gostaram e pediram mais, então, é claro que dentro de um contexto que eles estavam acostumados nossa aula foi um show, não que no dia-a-dia seria um show, mas era uma aula conversando, uma aula com música, uma aula com uma faixa etária um pouco mais próxima deles e eles não dispersavam, eles ficavam concentrados, e não ficavam... eles até conversavam entre eles, mas pra interferir na aula.

**Pesquisadora:** Legal... Bom, mas aí você me disse que acha... que mesmo tendo essa experiência positiva, o curso de Letras tava com algumas lacunas ali nessa parte pedagógica?

**PP13:** Nessa parte pedagógica, de interação com os alunos, assim, como é que dá pra de explicar? Nós fomos preparados... nós temos lá um conteúdo muito forte, área de literatura, Letras, parte de didática, um monte de coisas, a gente estuda na parte de psicologia da educação, Piaget, estuda tudo o que a gente vai precisar para preparar aula, plano de aula e tudo mais. O que eu acho que falta, que eu acho que a prática tenta preencher a lacuna, mas, às vezes, não é bem assim que funciona, é entender o povo que está ali.

**Pesquisadora:** Na escola regular... Escola pública...

**PP13:** Na escola... Regular... A realidade da gente, a gente sabe que são na maioria pobres, mas não é bem assim, porque eles são pobres, mas eles vão pra aula com *diskman*, vão pra aula com tênis novo, com chaveirinho, com celular, então é um pouco mistificado que eles sofrem, sabe? Não é bem assim, então eu acho que tinha que ter uma aula pra gente ou vários vídeos, ou sei lá, nem saberia dizer como, a maneira correta, mas alguém que conhecesse desse processo e fosse contar para a gente um pouco dessa psicologia de sala de aula, não psicologia da educação, mas psicologia de sala de aula. O professor autoritário, o professor bonzinho, o professor que dá nota, o professor que não faz chamada, o professor que faz chamada, porque cria um problema, tem professor que não faz chamada, professor que faz, professor que não cobra prova, professor que cobra, sabe? Então assim precisaria mostrar pra gente a nossa ação e como é a reação dos alunos, até pra você poder lidar com casos isolados, porque de repente um aluno levanta lá e fala "Professor, a tua aula é uma porcaria".

**Pesquisadora:** E como é que você lida com isso... né?

**PP13:** Eu acho que a sala toda... pode ser dramático.

**Pesquisadora:** Entendi, bom a última coisa que eu queria saber é em relação às aulas de inglês, como aluno de inglês. Você disse que você não estudou inglês antes da universidade, mas você não estudou assim em escola de idiomas?

**PP13:** Isso, escola de idiomas. Só no primeiro grau e segundo grau, escola pública.

**Pesquisadora:** Você lembra das aulas que você tinha na escola pública? Você gostava ou não?

**PP13:** Gostava, gostava porque era música basicamente e a professora era legal, mas eu nunca aprendi nada, mas assim, tem músicas que eu lembro até hoje que são do meu tempo, anos 80, que a gente gostava, que cantava em sala de aula, pedia para professora, ela fazia, mas não tinha nada de conversação em sala, a gramática era muito pouca, não tinha livro de inglês, então a professora fazia das tripas coração para trazer material para gente e era uma aula por semana.

**Pesquisadora:** Entendi, e depois na universidade, você foi ter aulas de inglês?

**PP13:** Foi um choque.

**Pesquisadora:** Como é que foi essa experiência?

**PP13:** No primeiro semestre, a gente tem dezesseis aulas de inglês por semana, oito de... quatro de... não... per aí... por semana são dez aulas, por semana, seis da parte de oral e quatro da parte de escrita. E assim, para mim foi muito difícil, porque eu estudei na sala com alunos que já tinham experiência fora, com alunos que conheciam inglês, que faziam três, quatro anos de escola, e eu nunca fui convidado a sair e nunca fui convidado a fazer curso fora, os professores me aceitaram e eu tinha que estudar bastante, mas eu reprovei seguidas vezes, o oral I e a escrita I, reprovei duas vezes oral I, duas vezes escrita I, daí consegui passar, fui pra oral II, escrita II, mas daí eu ia desistir do curso de inglês.

**Pesquisadora:** Como é que você se sentia com esse choque?

**PP13:** Me sentia excluído, eu, particularmente, sabe? Eu não me sentia capaz de aprender. E o método que eles usavam, eu não gostava.

**Pesquisadora:** Por que que você se sentia excluído? E por que que você achava que você reprovava?

**PP13:** Eu não conseguia aprender, eu não conseguia... As minhas idéias eram muito pequenas para a língua, eu era uma criança, muito muito criança mesmo em inglês e é isso que eu uso com os meus alunos hoje. Eu considero meus alunos em inglês crianças e trabalho com eles livros de ensino fundamental, o livro que eu adoto nas minhas aulas particulares, eu achei que era isso que eu precisava, mas daí o que que eu fiz? Eu fui para trancar e não me deixaram porque era Licenciatura Dupla, daí eu levei sorte também, porque bem na época que eu ia trancar, eu dava aula num pré-vestibular e o pré-vestibular comprou um curso de inglês e me chamaram para dar aula porque eu era da faculdade. Daí eu tinha que preparar as aulas para dar aula para crianças, e quando eu comecei a preparar eu percebi uma lógica no inglês que até então não tinha percebido, e daí eu comecei a desenvolver essa lógica, até já conversei com a professora [nome da professora-formadora] sobre isso, que... algumas coisas assim bem interessantes que eu nunca tinha percebido antes. Se eu puder falar aqui...

**Pesquisadora:** Pode.



**PP13:** Em inglês você não consegue dizer nada negativo, é impossível, tudo que você fala em inglês é positivo. Tudo você faz, tudo você é, tudo você pode. Não sei se você faz inglês?

**Pesquisadora:** Faça.

**PP13:** Então você sabe que você vai ter 'I can, not', 'I do, not', 'I am, not', mas tudo você afirma. E isso te dá uma... Isso elimina um monte de problemas já numa necessidade de fazer um texto. Você já sabe que não pode cometer errinhos básicos, do tipo, 'I not am' e outras coisas assim, que é uma tradução direta, e outras coisas assim. A sorte é que tem as questões do tipo WH dentro de um contexto, daí eu comecei a descobrir que em inglês você tem assim lugares psicológicos, estados psicológicos que você assume, por exemplo, assim, no inglês, você está no dinheiro ou fora do dinheiro, você está no controle ou fora do controle, você está na saúde ou fora da saúde, você está na vida ou fora da vida, sabe? Então, assim, é um modo diferente de pensar. E daí você tem uma idéia que eu fiz escrita I e reprovei, escrita I de novo e reprovei, fiz escrita II, passei assim na tampa, e fiz escrita III com a [nome da professora-formadora] que é uma das professoras mais complicadas e passei com 8,5, foi tranquilo, porque daí eu já estava sossegado na língua e comecei a aplicar isso, entendeu? Comecei a aplicar essa metodologia. Mas foi no método que a gente usava, que era o *Interchange*, não sei como é que é hoje...

**Pesquisadora:** Durante a graduação, você usou o *Interchange*?

**PP13:** É o *Interchange*, que é horrível.

**Pesquisadora:** Em todos os orais, em todas as escritas?

**PP13:** Todos, não a escrita não usava, escrita eram aulas assim com textos originais, na sua maioria, e a gente tinha que ler, tinha que assimilar vocabulário e depois produzir. O professor [nome do professor-formador] dava uma aula fantástica, que ele fazia você estar produzindo no computador, daí ele ia lá, mostrava, fazia todas as correções, salvava para você, e você tinha que no seu computador e tentar fazer aquelas correções que ele havia oferecido. Sabe, era um trabalho muito legal, mas eu tinha uma lacuna muito grande de vocabulário, eu não tinha vocabulário. Daí eu desenvolvi um método chamado método das definições gerais, eu descobri que eu não sabia vocabulário, mas que eu podia me expressar mesmo assim, bastava que eu descobrisse uma família, que o objeto pertencia e uma característica que distinguisse ele, então, por exemplo, um rádio, um rádio é um objeto, uma TV é um objeto. A diferença entre o rádio e a TV é que o rádio produz som e a TV além do som, imagem, diferença, então se eu conseguir dizer isso, eu consigo fazer com que todo mundo entenda o que é um rádio. O rádio é um objeto menor, a TV é um objeto maior, então você precisa entender que no inglês, e isso a faculdade deveria te proporcionar que as características são assim, de grandeza, de porte, de tamanho, de cores, sabe várias coisas que a gente não aprende assim na faculdade. O que que é quadrado, o que que é redondo, circular, compridinho, com talinho, com ponta, que machuca, que esquenta, sabe? Então, eu não queria ser pretensioso, mas eu desenvolvi uma maneira de trabalhar isso e hoje os meus alunos do curso básico já passam para o intermediário se expressando tranquilamente. Eles precisam melhorar a parte de fonologia, eles precisam aprender a trabalhar com o dicionário, buscar seus próprios caminhos, a pronúncia deles ainda apresenta umas coisinhas... ainda tem muito de português, mas eles já vão para o intermediário assim com conversação fácil.

**Pesquisadora:** Agora você diz que nas aulas de orais com o *Interchange* não era legal. Por que que você acha que não era legal?

**PP13:** Porque eu acho que ele trabalha... na minha opinião, não é de um especialista, é que ele trabalha assim... Ele iguala todos os alunos, ele não respeita a individualidade de cada um, ele não te dá, por exemplo, eu tinha muita dificuldade de audição, e ele trabalha lá com os personagzinhos que falam de um jeito e acabou. Então, com a professora que eu tive foi a [nome da professora-formadora], do primeiro semestre, ela era muito legal, para mim pelo menos, assim sabe, ela ria comigo quando eu tinha dificuldade e isso me deixava um pouco à vontade, sabe? Todos eles me chamavam de [apelido do professor entrevistado] na faculdade, '[apelido do professor entrevistado] você tem que vir mais aqui', 'Vamos fazer alguns exercícios diferentes' e eu ia, e fazia, e tava sempre junto com eles. E inclusive foi engraçado porque a professora [nome da professora-formadora] foi a minha primeira professora de inglês e a minha última professora de inglês.

**Pesquisadora:** No oral I e no oral IV?

**PP13:** Não, no oral I e na última matéria da faculdade que eu precisava de crédito que foi fonologia II, então eu comecei com ela e terminei com ela. E ela disse assim, que essa mudança que eu fiz... a mudança que ocorreu em mim foi muito grande, então foi legal, mas eu acho que a faculdade por ser uma faculdade de Letras, ela deveria oferecer o melhor método para ensinar pessoas como eu, por exemplo, para fazer o curso de Letras não precisasse de um pré-requisito que seria falar inglês, ou que fosse assim, então, você quer fazer Letras? Então, tem que fazer o Celin (Centro de Línguas) e depois do certificado do Celin (Centro de Línguas), você entra no curso de Letras, sem precisar de literatura. Porque daí eu tive literatura com a [nome da professora-formadora], só que daí eu tava legal, então eu ia para a aula e eu era assim o chato da sala, só que ela gostava da minha presença, porque a gente estudava Shakespeare e estudava um monte de coisas e eu ia fundo nas questões que eu tinha dificuldade, então eu perguntava coisas que estavam nas obras sobre a minha vida. 'Mas quando que a gente reage assim? Porque no livro ele reagiu assim', 'Como é que você reagiria?', e eu conseguia falar isso em inglês, então era um sonho para mim.

**Pesquisadora:** Daí você já se sentiu melhor?

**PP13:** Muito melhor! No terceiro ano de faculdade, eu já era dono de mim. E era legal porque eu ia de terno pra escola, porque eu dava aula aqui e dava aula para adultos nas empresas, então eu tinha que entrar de terno nas empresas, uma norma, sofria no calor, assim, só terno e gravata, e eu ia pra faculdade, porque eu saía de lá e eu já ia e acabei gostando da vestimenta. Então, assim, sabe, foi uma experiência muito legal porque num determinado período, eu entrei com uma turma e eu me sentia bem pequenino, depois eu já tava em outra turma, porque a minha turma foi pra frente e eu fiquei, e alguns alunos que me chamavam de senhor, para você ter uma idéia. E daí uma experiência muito legal, que eu dava aula em [nome da cidade] e daí alunos que estudaram no pré-vestibular em [nome da cidade] passaram em Letras e começaram a estudar comigo e eles não sabiam como me chamar, se de [nome do professor entrevistado], se de professor, ou se de senhor, então foi muito legal, eu senti um crescimento muito grande na faculdade, mas eu reconheço as lacunas que existem.

**Pesquisadora:** Para terminar, o que eu queria saber é se você acha que a sua concepção de língua que você tinha quando você iniciou a universidade, de Letras, mudou durante o processo na saída? Porque a gente é professor de língua, se formou em Letras, então a gente entra de uma maneira, você acha que você saiu com outra concepção de língua?

**PP13:** Eu diria que eu saí como outra pessoa. Eu entrei achando que eles tinham que traduzir, porque a minha língua era o português, e tinha que traduzir para eu poder entender, eles se negavam a fazer isso, eles queriam conversar em inglês e eu me sentia mal por isso. Depois eles queriam estudar cultura e eu detestava cultura. 'O que que eu tenho que ver se lá na África eles dançam um ritual de casamento? O que é que eu tenho a ver se lá na China eles comem com palitinhos? Eu não queria saber, eu queria saber do inglês em português. Eu estava em busca de tranquilidade, eu estava em busca de conforto na língua, e eu não tinha. Hoje eu sei que aula de inglês tem que ser em inglês, não tem cabimento você fazer uma aula... a não ser que seja instrumental, mas uma aula que se diga de inglês, tem que trabalhar as quatro habilidades na segunda língua, que você tá se propondo a estudar. E cultura é fundamental, se você não entender cultura, você não vai entender algumas coisas da língua, ou seja, mudou completamente meu modo de pensar e de passar.

**Pesquisadora:** Legal. Era isso, obrigada.