



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
Área: Linguística Aplicada**

FLÁVIA CRISTINA MARTINS DE OLIVEIRA

**O QUE DIZEM OS FORMADORES?
REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS BAIANAS**

Salvador
2021

FLÁVIA CRISTINA MARTINS DE OLIVEIRA

**O QUE DIZEM OS FORMADORES?
REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS BAIANAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva

Salvador
2021

Martins de Oliveira, Flávia Cristina

O que Dizem os Formadores? Representações sobre o Ensino de Língua Inglesa em Escolas Públicas Baianas / Flávia Cristina Martins de Oliveira. -- Salvador, 2021.

286 f.

Orientador: Antônio Messias Nogueira da Silva.
Tese (Doutorado - Doutorado em Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2021.

1. Linguística Aplicada. 2. Formação de Professores.
3. Representações Sociais. 4. Língua Inglesa. I.
Nogueira da Silva, Antônio Messias. II. Título.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Aprovada em 30 / 06 / 2021

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva
Universidade Federal da Bahia
Orientador

Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo
Universidade Federal do Pará
Membro Titular Externo

Prof. Dr. Raulino Batista Figueiredo Neto
Universidade do Estado da Bahia
Membro Titular Externo

Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira
Universidade Federal da Bahia
Membro Titular Interno

Prof. Dr. Fabiano Silvestre Ramos
Universidade Federal da Bahia
Membro Titular Interno

Dedico este trabalho aos meus amores,

Cleandro Alves de Oliveira, pela paciência, apoio e
por sempre acreditar em mim.

Mariana Martins de Oliveira, por me ensinar a ser
forte e perseverante durante os desafios
que a vida nos oferece.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente meu agradecimento é a Deus, pela dádiva da vida e pela oportunidade de aprendizado com esta pesquisa, incluindo o ingresso no curso de doutorado. Foi muitas vezes um sonho que parecia inatingível. Mas como Ele sabe de tudo, as portas se abriram no momento em que eu estava academicamente preparada para este desafio.

Meu orientador, professor **Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva**, foi a peça chave para que esta pesquisa se realizasse. Nos conhecemos quando fui sua aluna especial em 2017, na disciplina de Tópicos em Linguística Aplicada II. Seu *feedback* sobre meu projeto foi a motivação para que eu levasse este sonho adiante e acreditasse que esta investigação seria possível. Os primeiros dias como aluna de doutorado foram cercados de ansiedade, pois não sabia quem seria meu orientador. A ansiedade tornou-se felicidade ao saber que o professor Antônio iria me guiar na etapa final de minha vida acadêmica. Seu acolhimento foi essencial para que esta pesquisa se concretizasse. Muito obrigada!

Agradeço também a minha banca de qualificação. As sugestões e os comentários profícuos foram essenciais para o delineamento do texto e para a análise dos dados. Os professores **Dr. Marcus de Souza Araújo** e **Dra. Fernanda Mota Pereira** contribuíram imensamente para a construção da pesquisa. O envio de materiais e o interesse sincero na pesquisa foram incentivos para que eu seguisse adiante. Muito obrigada!

Agradeço à **Universidade Federal da Bahia (UFBA)** e aos professores do PPGLinC que tanto contribuíram para minha formação acadêmica. As ricas discussões, a partilha de experiências, os direcionamentos e o fomento à reflexão foram fundamentais para este trabalho. Muito obrigada!

Agradeço também a todos os colegas que ingressaram comigo na turma de 2018.1. O compartilhamento de reflexões durante as aulas, os debates acalorados e o otimismo dessa turma sempre me incentivaram a acreditar em meu projeto de pesquisa e que seria possível realizá-lo. Um agradecimento especial ao amigo **Petr Pasek**, pois dividimos angústias, dúvidas e alegrias durante nossa jornada. Muito obrigada!

No início, parecia um trabalho hercúleo desenvolver uma pesquisa com professores formadores. Fui aconselhada várias vezes a modificar o projeto pela dificuldade em encontrar participantes. No entanto, encontrei seis participantes maravilhosos, que se abriram e se comprometeram com minha pesquisa. Suas experiências e seus aprendizados foram expostos com sinceridade, fornecendo-me uma rica geração de dados. Agradeço a cada um deles pela gentileza e pelo engajamento em compartilhar suas histórias comigo!

Nos momentos de esmorecimento, uma pessoa muito especial acreditou no meu potencial e, com suas palavras de solidariedade e seu afeto, me incentivou a persistir na busca por este sonho. Agradeço imensamente à amiga **Shirlei Tiara de Souza Moreira**, que acompanhou todo o processo para o ingresso no doutorado e para a construção desta pesquisa. Suas contribuições foram muito valiosas. Muito obrigada, querida amiga!

Há também outra pessoa especial neste processo, o querido **Raulino Batista Figueiredo Neto**. Tivemos nossas vidas entrelaçadas pelos afazeres do mestrado e desde então seguimos em afinidade com nossas reflexões. Ademais, minha admiração pelo ser humano e pelo profissional maravilhoso sempre foram inspiração para que eu perseverasse para realizar o doutorado. Muito obrigada, querido amigo!

O tempo para a construção desta pesquisa foi subtraído da dedicação com a família. Todavia a maturidade e o tempo foram nos guiando, de forma que tudo foi se organizando e cada conquista minha nas etapas de pesquisa foram também de meu marido e minha filha. A torcida, o apoio, a escuta e a compreensão foram imprescindíveis para que o resultado final fosse alcançado. Esta conquista também é de vocês!

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

[...] o universo em que cada um de nós vive é linguístico, e não pode ser senão linguístico – é feito de palavras. As palavras iluminam as ilhas das formas visíveis no oceano escuro do invisível e marcam os dispersos pontos de relevância na massa informe da insignificância. São as palavras que dividem o mundo em classes de objetos nomeáveis e fazem surgir seu parentesco ou oposição, proximidade ou distância, afinidade ou estranhamento – e enquanto estiverem sozinhas no campo elevam todos esses artefatos ao nível da realidade, a única realidade que existe.

Resumo

A presente pesquisa objetiva desvelar as representações sociais dos formadores de professores sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas baianas. O inglês tem a representação de disciplina menor na educação brasileira (LIMA, 2011, 2013; QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017), mesmo tendo o status de língua internacional ou franca (JENKINS, 2007; SIQUEIRA, 2011b; SEIDLHOFER, 2011), e ser um dos motores para a Internet e para a globalização (KUMARAVADIVELU, 2006). Justifica-se este trabalho pela relevância que a parte prática do curso de Letras em Língua Inglesa possui no momento de formação do graduando. Conhecer as representações dos formadores que lecionam as disciplinas de Estágio Supervisionado, pode sinalizar como os graduandos são preparados para o desafio de lecionar na escola pública. O objetivo geral da pesquisa é investigar quais são as representações sociais dos formadores sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas baianas. Os objetivos específicos são: a) descobrir que estratégias os formadores utilizam para preparar os graduandos para o ensino de inglês no contexto público; b) investigar as representações que os formadores constroem sobre os graduandos de língua inglesa no curso de Letras; c) compreender como as representações sociais dos formadores contribuem para a formação dos graduandos do curso de Letras; d) compreender e analisar de que maneira as representações sociais sobre o ensino de língua inglesa no segmento público orientam a atuação dos formadores e, e) analisar como funcionam as parcerias entre as escolas públicas e as universidades em que os formadores atuam e que características apresentam. O aporte teórico da pesquisa está delineado com base nas representações sociais (ABRIC, 1994; MOSCOVICI, 1981, 2011; JODELET, 2001; ORNELLAS, 2011b). Já a análise de dados tem o apoio da análise do discurso crítica, pautando-se nos construtos ideológicos que circunscrevem a materialidade da língua (FAIRCLOUGH, 2001; BAKTHIN, 2006; DIJK, 2017). A metodologia utiliza abordagem qualitativa e é de cunho etnográfico. Além disso, a pesquisa narrativa (LABOV, 1997; BRUNER, 2002; TELLES, 2002, 2004; ARAGÃO, 2005, 2007, 2008; PAIVA, 2008; LIMA, 2010; CLANDININ; CONNELLY, 2015) também delinea a construção dos instrumentos e a geração de dados. A pesquisa contou com a colaboração de seis respondentes de universidades baianas. Para sua realização foram gerados quatro instrumentos, a saber: narrativas escritas, entrevistas orais com questionários semiestruturados, notas de campo e os documentos que organizam as disciplinas práticas do curso de Letras em Língua Inglesa, isto é, projeto pedagógico e regimentos. A análise dos dados foi feita de acordo com cada instrumento e depois uma triangulação foi realizada para validação dos dados encontrados. Os resultados apontam que as representações sociais dos formadores se ancoram no discurso de experiências e de desafios do cotidiano profissional. Ademais, faz parte da prática pedagógica destes formadores o ensino pautado pela pedagogia crítica, significativo e articulado com a prática social, a desconstrução da língua inglesa hegemônica e o desenvolvimento da competência crítico-reflexiva dos graduandos. Este grupo de formadores mostrou-se engajado com uma educação libertária e democrática na formação dos futuros professores para o ensino de inglês em escolas públicas baianas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Língua Inglesa. Representações Sociais. Linguística Aplicada.

Abstract

This research aims to reveal the social representations of professors about teaching English in public schools in Bahia. English has the representation of a minor discipline in Brazilian education (LIMA, 2011, 2013; QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017), even though it has the status of an international language or a lingua franca (JENKINS, 2007; SIQUEIRA, 2011b; SEIDLHOFER, 2011), and it is one of the engines for the Internet and globalization (KUMARAVADIVELU, 2006). This work is justified by the relevance that the practical part of the Language degree in the English Language has at the time of graduation. Knowing the representations of the professors who teach the disciplines of Supervised Internship, can signal how the undergraduates are prepared for the challenge of teaching in the public school. The general objective of the research is to investigate what the social representations of professors about the teaching of the English language in public schools in Bahia are. The specific objectives are a) to find out what strategies professors use to prepare undergraduates for teaching English in the public context; b) to investigate the representations that professors build about English language students in the Language course; c) understand how the professors' social representations contribute to the education of undergraduate students in the Language course; d) understand and analyze how social representations about English language teaching in the public sector guide the performance of professors and, e) analyze how the partnerships between public schools and universities in which the professors work and what characteristics they present. The theoretical contribution of the research is outlined based on social representations (ABRIC, 1994; MOSCOVICI, 1981, 2011; JODELET, 2001; ORNELLAS, 2011b). Data analysis is supported by critical discourse analysis, based on the ideological constructs that circumscribe the materiality of the language (FAIRCLOUGH, 2001; BAKTHIN, 2006; DIJK, 2017). The methodology uses a qualitative approach and is ethnographical. Also, narrative research (LABOV, 1997; BRUNER, 2002; TELLES, 2002, 2004; ARAGÃO, 2005, 2007, 2008; PAIVA, 2008; LIMA, 2010; CLANDININ; CONNELLY, 2015) also outlines the construction of instruments and the generation of data. The survey counted on the collaboration of six respondents from universities in Bahia. For its realization, four instruments were generated, namely: written narratives, oral interviews with semi-structured questionnaires, field notes, and the documents that organize the practical subjects of the Language degree in the English Language, that is, pedagogical projects and regulations. Data analysis was performed according to each instrument and then a triangulation was performed to validate the data found. The results point out that the social representations of the professors are anchored in the discourse of experiences and challenges in their professional routine. Besides, teaching based on critical pedagogy, meaningful teaching articulated with social practice, the deconstruction of the hegemonic English language, and the development of the critical-reflexive competence of the undergraduate students are part of the educational practice of these professors. This group of professors showed to be engaged with a libertarian and democratic education in the education of future teachers for teaching English in public schools in Bahia.

KEYWORDS: Teacher Education. English Language. Social Representations. Applied Linguistics.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo revelar las representaciones sociales de los formadores de docentes sobre la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de Bahía. El inglés tiene la representación de una disciplina menor en la educación brasileña (LIMA, 2011, 2013; QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017), aunque el idioma tiene el estatus de lengua internacional o lingua franca (JENKINS, 2007; SIQUEIRA, 2011b; SEIDLHOFER, 2011), y es una de los motores de Internet y la globalización (KUMARAVADIVELU, 2006). Este trabajo se justifica por la relevancia que tiene la parte práctica del curso de Lengua en Lengua Inglesa en el momento de la graduación. Conocer las representaciones de los formadores que imparten las disciplinas de Pasantía Supervisada, puede señalar cómo los estudiantes de pregrado están preparados para el desafío de la docencia en la escuela pública. El objetivo general de la investigación es investigar cuáles son las representaciones sociales de los formadores sobre la enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas de Bahía. Los objetivos específicos son: a) averiguar qué estrategias utilizan los formadores para preparar a los estudiantes universitarios para la enseñanza del inglés en el contexto público; b) investigar las representaciones que los formadores construyen sobre los estudiantes de inglés en el curso de Lengua; c) comprender cómo las representaciones sociales de los formadores contribuyen a la formación de los estudiantes de pregrado en el curso de Lengua; d) comprender y analizar cómo las representaciones sociales sobre la enseñanza del idioma inglés en el sector público orientan el desempeño de los formadores y, e) analizar cómo las alianzas entre escuelas públicas y universidades en las que trabajan los formadores funciona y qué características presentan. El aporte teórico de la investigación se esboza a partir de representaciones sociales (ABRIC, 1994; MOSCOVICI, 1981, 2011; JODELET, 2001; ORNELLAS, 2011b). El análisis de datos se sustenta en el análisis crítico del discurso, basado en los constructos ideológicos que circunscriben la materialidad del lenguaje (FAIRCLOUGH, 2001; BAKTHIN, 2006; DIJK, 2017). La metodología utiliza un enfoque cualitativo y es de carácter etnográfico. Además, la investigación narrativa (LABOV, 1997; BRUNER, 2002; TELLES, 2002, 2004; ARAGÃO, 2005, 2007, 2008; PAIVA, 2008; LIMA, 2010; CLANDININ; CONNELLY, 2015) también perfila la construcción de instrumentos y la generación de datos. La encuesta contó con la colaboración de seis encuestados de universidades bahianas. Para su realización se generaron cuatro instrumentos, a saber: narrativas escritas, entrevistas orales con cuestionarios semiestructurados, campo de notas y los documentos que organizan las asignaturas prácticas del curso de Lengua en Lengua Inglesa, es decir, proyecto pedagógico y normativa. El análisis de los datos se realizó según cada instrumento y luego se realizó una triangulación para validar los datos encontrados. Los resultados señalan que las representaciones sociales de los formadores están ancladas en el discurso de experiencias y desafíos de la rutina profesional. Además, la enseñanza basada en la pedagogía crítica es parte de la práctica pedagógica de estos formadores, la enseñanza significativa articulada con la práctica social, la deconstrucción del idioma inglés hegemónico y el desarrollo de la competencia crítico-reflexiva de los estudiantes. Este grupo de formadores se mostró comprometido con una educación libertaria y democrática en la formación de futuros profesores para la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de Bahía.

PALABRAS CLAVE: Formación del Profesorado. Idioma en Inglés. Representaciones sociales. Lingüística Aplicada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Círculos concêntricos.....	70
Figura 2 - Relação entre os saberes pedagógicos do professor de inglês	77
Figura 3 - Mapa invertido (1936)	82
Figura 4 - Mapa invertido (1943)	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mecanismos das representações sociais.....	39
Quadro 2 - Abordagens de pesquisa em representações sociais.....	43
Quadro 3 - <i>Teacher training e teacher development</i>	86
Quadro 4 - Etapas do estágio supervisionado.....	103
Quadro 5 - Informações sobre os respondentes.....	115
Quadro 6 - O que dizem e fazem os formadores	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ILF	Inglês como Língua Franca
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RS	Representações Sociais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia

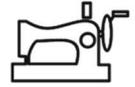
SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. SEPARANDO OS MATERIAIS NECESSÁRIOS	17
1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA: MINHAS COSTURAS	19
1.2 PROBLEMA	22
1.3 JUSTIFICATIVA.....	25
1.4 PERGUNTAS DA PESQUISA	27
1.5 OBJETIVOS	27
1.5.1 Objetivo Geral	27
1.5.2 Objetivos Específicos.....	27
CAPÍTULO 2. IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO: ESCOLHENDO OS MOLDES PARA A PESQUISA	29
2.1 A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA CONTEMPORANEIDADE	30
2.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	33
2.2.1 Tornar o não familiar em familiar.....	35
2.2.2 Mecanismos de Ancoragem e Objetivação.....	37
2.2.3 As Finalidades das Representações Sociais.....	40
2.2.4 A Pesquisa em Representações Sociais.....	42
2.3 DISCURSO, IDEOLOGIA E PODER.....	44
CAPÍTULO 3. RISCANDO COM GIZ: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	50
3.1 A INSTITUIÇÃO DAS LICENCIATURAS NO PAÍS.....	52
3.1.1 Os Documentos que Balizam o Ensino de Língua Estrangeira	56
3.2 OS SABERES NECESSÁRIOS PARA O FAZER PEDAGÓGICO	68
3.2.1 O Ensino de Língua Inglesa na Contemporaneidade.....	69
3.2.2 Decolonizando o Inglês Eurocêntrico: O Papel do Professor.....	78
3.2.3 <i>Teacher Development</i> na Formação Inicial e Continuada.....	83
3.2.4 A Demanda por Competências: O Professor Crítico-Reflexivo.....	89
3.3 O CASO DOS PROFESSORES DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA	92
3.3.1 A Representação da Escola Pública no Brasil	92
3.3.2 Inglês na Escola Pública: Aprendizagem Possível?.....	96
3.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA.....	99
3.4.1 Os Objetivos do Estágio na Formação Inicial.....	99
3.4.2 A Estrutura do Estágio de Língua Inglesa em Universidades Baianas	102
CAPÍTULO 4. ALINHAVANDO A METODOLOGIA	106
4.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA	107
4.1.1 A Pesquisa Narrativa	111

4.2 A SELEÇÃO DOS RESPONDENTES	113
4.3 AS NARRATIVAS ESCRITAS	117
4.4 AS ENTREVISTAS ORAIS.....	118
4.5 AS NOTAS DE CAMPO.....	120
4.6 OS OBJETIVOS DA ANÁLISE DOS DADOS.....	122
CAPÍTULO 5. ENFIM A COSTURA: QUAIS SÃO AS REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES?	125
5.1 OS DOCUMENTOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	126
5.1.1 A Universidade Federal da Bahia	127
5.1.2 A Universidade Estadual da Bahia	131
5.1.3 A Universidade Estadual de Feira de Santana	136
5.2 AS NARRATIVAS ESCRITAS	139
5.2.1 A Trajetória Profissional e Acadêmica	140
5.2.2 Ser Professor Formador	147
5.2.3 Ministrar o Estágio Supervisionado	151
5.2.4 A Triade Escola Pública, Formador e Estagiário.....	155
5.2.5 A Preparação para a Prática Pedagógica.....	159
5.2.6 Os Desafios do Estágio Supervisionado.....	162
5.3 AS ENTREVISTAS ORAIS.....	166
5.3.1 Formação Profissional e Acadêmica.....	166
5.3.2 As Aulas de Estágio Supervisionado.....	173
5.3.3 A Relação Escola Pública e Universidade.....	181
5.3.4 O Aluno-Estagiário do Curso de Letras em Língua Inglesa	193
5.4 AS NOTAS DE CAMPO.....	197
5.4.1 Os Bastidores do Estágio nas Escolas.....	198
5.4.2 A Escola Pública e o Ensino de Inglês	201
5.4.3 Articulação entre Teoria e Prática.....	209
5.5 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	220
CAPÍTULO 6. FAZENDO OS ARREMATES	227
6.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS FORMADORES	229
6.2 RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.....	231
REFERÊNCIAS	233
APÊNDICE A	246
APÊNDICE B	248
APÊNDICE C	250
APÊNDICE D	253
APÊNDICE E	262

APÊNDICE F	272
ANEXO	281

CAPÍTULO 1



SEPARANDO OS MATERIAIS NECESSÁRIOS

All life, some said,
 Is water. Yet contained,
 It can be constant.
 Only images reflected
 Shift, warp, and blur
 With air or sediment stirred.
 Water remains,
 Although not the same
 As was a moment past.

LIM, 1980

Toda a vida, alguns disseram,
 É água. Ainda que contida,
 Pode ser constante.
 Apenas imagens refletidas
 Deslocar, distorcer e desfocar
 Com ar ou sedimentos agitados.
 A água permanece,
 Embora não seja a mesma
 Como se passou um momento.

LIM, 1980

Início minha escrita com uma reflexão sobre o processo de pesquisa. É longo, demanda tempo, e por isso mesmo, deve-se entender que o importante não é apenas chegar ao resultado, mas é fundamental envolver-se no processo. Cada etapa organizada, refletida e concluída deve ser usufruída pelo pesquisador. Esse cuidado em cada seção, em cada trecho da escrita, na relação interpessoal com os respondentes, torna a pesquisa mais real, viva. É por isso que ela é uma construção, pois cada detalhe delineado, ponderado, irá reverberar no resultado final.

Pensando assim, decidi esboçar minha investigação comparando-a ao trabalho de uma costureira. Ela cuidadosamente executa cada etapa de seu trabalho, sem pressa. Na solidão dos dias e das noites, em meio aos materiais necessários, ela escolhe os mais apropriados para cada peça que irá confeccionar. Linhas, agulhas, tesouras, papéis, fitas métricas, alfinetes, tecidos, tudo deve ser considerado durante o processo de costura. Da mesma forma que o pesquisador na Linguística Aplicada, a costureira trabalha com pessoas, as escuta, observa seus anseios, suas expectativas, tira medidas. Ela então vai, com suas mãos hábeis, traçando, cortando e costurando peças, para fazer de materiais inertes sua arte.

Desta forma, apresento meu trabalho investigativo. Cada capítulo da tese determina uma etapa do processo de costura. Coloco-me como pesquisadora-costureira, que vai construindo a pesquisa com cuidado, refletindo sobre cada detalhe, selecionando materiais, traçando os moldes, cortando, alinhavando e costurando meus achados. A cada etapa, os capítulos são delineados até chegar aos resultados. Contudo, lembro-me sempre que, na pesquisa em Linguística Aplicada, interdisciplinar por natureza, qualitativa e interpretativista como esta que se realiza aqui, os resultados nunca estarão acabados. É assim que pretendo escrever-costurar, tendo em mente que o trabalho de reflexão de um pesquisador é constante. É preciso atentar para cada etapa, envolver-se e dedicar-se a cada detalhe para que o resultado seja reflexo de todo esse processo.

Por isso, nomeio cada capítulo como uma etapa de meu trabalho de pesquisadora-costureira. Este primeiro capítulo, intitulado **Separando os Materiais Necessários**, apresenta a minha motivação para este trabalho investigativo, o problema, a justificativa, as perguntas de pesquisa e os objetivos geral e específicos. É o delineamento necessário para dar seguimento aos próximos.

O segundo capítulo, **Identidade e Representação: Escolhendo os Moldes para a Pesquisa**, apresenta os aportes teóricos em que a pesquisa se ancora. Assim, os construtos são selecionados e delimitados em prol da análise de dados que é desenvolvida no capítulo 5. O embasamento teórico apresenta uma discussão que parte da construção identitária na

contemporaneidade, as representações sociais, a compreensão de língua como discurso e suas relações de poder.

O terceiro capítulo apresenta um panorama detalhado sobre a formação de professores de língua inglesa. A formação de um professor nunca finaliza, pois há sempre traços, riscos e rabiscos que são apagados e refeitos conforme a experiência, a ação e reflexão do professor. Da mesma forma que a costureira, que risca o molde no tecido e reflete sobre seu processo de construção. Alfinetes, medidas e ajustes são necessários. Por isso, esse capítulo é intitulado **Riscando com Giz: a Formação do Professor de Língua Inglesa**.

O quarto capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, e alinhavo a proposta que se consolida na análise, destarte o capítulo é intitulado **Alinhavando a Metodologia**. Nele determino a escolha metodológica, os critérios para os respondentes, os instrumentos para a geração de dados, o trabalho da geração de dados e o apoio da análise crítica do discurso para esta pesquisa ancorada em representações sociais.

O quinto capítulo, **Enfim a Costura: Quais são as Representações dos Formadores?**, analisa os dados gerados e apresenta a triangulação, a fim de desvelar as representações que se configuram no fazer docente do formador sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas baianas.

O último capítulo, **Fazendo os Arremates**, traz uma retomada dos achados de pesquisa e algumas reflexões sobre o fenômeno social pesquisado, o ensino de língua inglesa nas escolas públicas baianas e sobre o objeto, as representações dos formadores de língua inglesa.

1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA: MINHAS COSTURAS

Fui aluna de escola pública durante toda a Educação Básica. Apesar de adorar estudar, tive algumas dificuldades com a língua inglesa. Precisei de aulas particulares para acompanhar a disciplina na escola na 7ª série e, um pouco antes de iniciar minha formação em Letras, comecei a estudar esse idioma em um curso de línguas. Aprendi muito e por isso, decidi tornar-me professora.

Já na faculdade, no início da década de 1990, tive somente o último ano de prática pedagógica, ou seja, contato com escola, alunos e observação. Lembro que não podia lecionar,

somente observar o professor regente. A carga horária do Estágio Supervisionado¹ era bem curta e havia a confecção de um relatório, que mais era uma cobrança burocrática do que um recurso para reflexão do estagiário sobre as horas de observação na escola. As aulas de Didática, também fazendo parte da prática pedagógica, resumiam-se somente à aprendizagem de plano de aula. Na minha imaturidade, não percebi como isso iria me fazer falta durante minha trajetória profissional.

Após minha formação inicial, trabalhei vários anos em cursos de idiomas. Além do ensino de inglês, tive experiência com ensino de Português para Estrangeiros, Inglês para Fins Específicos e fui assistente de coordenação pedagógica. Então retornei à escola pública, agora como professora, no início de 2000. Foi quando percebi que me faltava muito para lidar com os desafios da escola regular e de como a disciplina de inglês na escola pública era desvalorizada. Era muito antagônico, pois os alunos que mais precisavam eram os que mais restrições tinham para aprender a língua inglesa.

Eles diziam que não havia reprovação e vários alunos não se interessavam. As dificuldades ainda eram na falta de material, no número elevado de alunos nas salas e no meu despreparo para lidar com tantas demandas. Senti-me desamparada. A faculdade de Letras não havia me auxiliado para essa realidade. Aos poucos, fui aprendendo no contato com os alunos, escutando os professores mais experientes, recorrendo à direção e voltando a estudar. Busquei conhecimentos pedagógicos estudando sozinha, tanto nas teorias de aprendizagem quanto nas abordagens e nos métodos para o ensino de línguas. Eu precisava articular esses construtos com a realidade na qual estava inserida, pois minha experiência prévia não funcionava nas aulas da escola pública. Precisei ampliar meus conhecimentos, refletir e modificar minha didática para atingir meus objetivos com os alunos.

Nesses anos lecionando em escola pública, percebi quanto a minha formação tinha sido superficial em relação à prática pedagógica. Não tive acompanhamento durante o Estágio Supervisionado, tampouco embasamento didático e pedagógico suficientes. Aprendi sozinha muitos fundamentos que me faltavam. Nos primeiros anos de escola, muitos professores de inglês aprovados comigo no concurso desistiram de lecionar, por isso vários questionamentos surgiram. Como o curso de Letras poderia preparar melhor os futuros professores? Os

¹ As disciplinas que objetivam o desenvolvimento prático nos cursos de licenciatura são denominadas de Estágio Supervisionado. No corpo do trabalho, optei por usar letra maiúscula ao mencionar estas disciplinas. Todavia, ao descrever o estágio como o momento de preparação para a profissão, a letra minúscula é utilizada.

formadores conhecem a realidade das escolas públicas? Por que o inglês é tão desvalorizado no âmbito escolar?

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode derrubar tantas barreiras, empoderar as pessoas, libertá-las e sensibilizá-las interculturalmente. Todavia, assim como eu, muitos colegas se sentiam despreparados e desamparados para ensinar inglês onde é mais necessário: a escola pública, espaço para instigar a reflexão, desenvolver a criticidade, dar mobilidade social. É através de uma educação libertadora que se constrói um país. Os alunos da escola pública, na maioria das vezes, só têm possibilidade de estudar inglês naquele local, pois é inviável pagar um curso de idiomas. Apesar de estudarem inglês em média por sete anos, os resultados de aprendizagem, na maioria das vezes ainda é pequeno, pois os alunos não conseguem lidar com situações básicas em inglês, tais como pedir informações, apresentar-se, redigir um bilhete, usar estratégias de leitura ou compreender um diálogo curto.

A oportunidade de pesquisar sobre esse fenômeno surgiu ao ingressar no curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Língua e Cultura na Universidade Federal da Bahia. Para meus questionamentos, eu sabia que uma pesquisa com professores de escolas regulares iria, muito provavelmente, trazer resultados dos quais eu já previa. Por isso, meu desejo me direcionou para o período de formação dos professores, investigando as representações sociais dos formadores sobre o ensino de língua inglesa. Com essa pesquisa, percebi e aprendi que a formação atual está muito além do que eu presenciei na década de 1990. Os formadores estão mais engajados e os construtos pedagógicos são mais abordados em sala de aula, pois pude comprovar isso através dos resultados de minha dissertação *Representações Sociais de Formadores de Futuros Professores de Língua Inglesa* (OLIVEIRA, 2014), e durante minhas pesquisas sobre formação de professores.

Contudo, um incômodo ainda permanecia. Apesar de não atuar mais na escola pública, ela é um lugar de aprendizagem que não consigo abandonar. Lugar com o maior número de estudantes brasileiros, berço da formação da maioria dos futuros cidadãos que irão dar continuidade a construção deste país. Acredito que a aprendizagem da língua inglesa deve ser um direito de todo aluno de escola regular, ela não pode ficar restrita às classes mais abastadas porque podem pagar por uma escola bilíngue ou um curso de idiomas.

Destarte, o desejo de ter uma escola pública de qualidade, que consiga formar alunos com conhecimentos suficientes de inglês para interagir no mundo contemporâneo, instigou-me a realizar esta pesquisa. Volto-me novamente para os formadores e para o momento de formação dos professores, pois esse período é essencial para uma preparação consistente para

os desafios da escola pública. A experiência, o apoio didático e pedagógico dos formadores são a base para professores mais empoderados e seguros, para que saibam lidar com as questões que irão enfrentar. Dentre elas, há a representação do inglês como uma disciplina menor, dificuldades de infraestrutura e pedagógicas para aulas mais significativas, e questões de baixa autoestima dos alunos do segmento público. Enfim, um convite para pesquisar-costurar.

1.2 PROBLEMA

Neste início do século vinte e um, a globalização tem modificado a maneira de se viver, de se pensar e, principalmente, de se comunicar (KUMARAVADIVELU, 2006). Não existem mais barreiras geográficas, assim, podemos dialogar com pessoas de qualquer canto do mundo através da Internet, usando o inglês como a língua franca atual ² (RAJAGOPALAN, 2003; JENKINS, 2007; SEIDLHOFER, 2011; SIQUEIRA, 2008, 2011b). Diante desta realidade e tendo a língua inglesa atingido essa supremacia e status, espera-se que a maioria da população brasileira tenha conhecimentos linguísticos compatíveis com a demanda global que a atualidade exige.

No entanto, o ensino de língua inglesa no Brasil encontra dificuldades para se estabelecer como uma disciplina de valor, com a importância que deveria receber pelo contexto atual descrito (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017). Como argumenta Aragão (2010, p. 147), o inglês, infelizmente, tem “[...] a representação de disciplina como a matéria “primo pobre” do espaço escolar”, onde é tida como disciplina inferior, que não reprova. Isto pode ser observado, principalmente no segmento público de ensino, onde ela mais necessitaria de uma mudança de status, como ressalta ainda Aragão (2010, p. 147, 148), pois são os alunos “[...] que dependem da escola pública para efetivarem deslocamentos educacionais, tecnológicos, econômicos e socioculturais.”

Os alunos da escola pública são estigmatizados como menos capazes, são desacreditados pela sociedade e pelas políticas públicas. Essas escolas recebem menos investimentos financeiros; por vezes falta infraestrutura mínima e profissionais suficientes. Ademais, o inglês também acaba sendo acometido por esse sistema opressor e essa representação acaba afetando a autoestima e o desenvolvimento escolar de seus alunos.

² Pode-se compreender língua franca como uma língua eleita por falantes de línguas distintas para se comunicar. Isto é muito comum na Internet, pois falantes de várias nacionalidades, tais como brasileiros, italianos, japoneses, gregos, franceses, entre outros, conseguem se comunicar usando o inglês.

Considerando-se que a população negra e pobre é a maioria no segmento público, soma-se a isso o preconceito e a discriminação. Há uma aura de descrença e uma força para que essa representação se perpetue. Bell Hooks (2003, p. 74) atesta isso ao afirmar que os “[...] grupos dominantes costumam manter seu poder guardando informações de grupos subordinados” (Tradução minha).³ Há falta de interesse político para que uma educação de qualidade seja, de fato, oferecida para os que mais precisam. Não há mobilização para que o conhecimento chegue às escolas públicas, que o professor consiga, através da educação, emancipar esses alunos.

A pesquisa realizada por Silva (2010) sobre as representações de alunos do Ensino Fundamental e Médio sobre o inglês em escolas públicas corrobora os argumentos acima. Os resultados apontam que os alunos possuem grandes expectativas na aprendizagem nos anos iniciais. Com a progressão desses alunos para os anos posteriores, as representações construídas mostram que, na percepção deles, a escola pública não é espaço em que se realiza a aprendizagem de língua inglesa. Silva (2010) conclui afirmando que:

[...] percebemos que a história traz para a materialidade linguística a representação cristalizada da escola como local não propício à aprendizagem. Essa memória negativa aparece nos dizeres em conflito com os desejos dos sujeitos (muitas vezes recalcado) por saber inglês, já que, interpelados pela ideologia, eles enxergam na língua estrangeira a garantia de sucesso. Diante desse conflito, conclui-se que os dizeres sobre gostar ou não de inglês se constroem a partir das diferentes representações que os sujeitos trazem sobre o ensino de inglês ofertado pela escola pública. Essas representações, provenientes da relação dos sujeitos com a ideologia e a história que os perpassam, marcam na materialidade linguística a heterogeneidade e o conflito, aspectos esses que fazem da linguagem um campo não transparente de sentidos (SILVA, 2010, p. 105).

Diante desta situação, acaba-se tendo um círculo vicioso difícil de ser quebrado, pois os alunos de escola pública finalizam o Ensino Básico sem muitos conhecimentos de inglês. Por conseguinte, provavelmente não terão muitas oportunidades de ascensão social e assim, terão filhos que também estudarão no segmento público, onde os problemas com a aprendizagem de língua inglesa se perpetuam.

O ensino de língua inglesa no espaço público é permeado por uma aura de ineficiência, pois são poucas as histórias de sucesso, em que o aluno efetivamente conseguiu atingir um nível razoável de competência linguística. Como afirma Oliveira (2014):

³ Dominant groups often maintain their power by keeping information from subordinate groups.

Os alunos passam anos estudando o idioma, porém sem adquirir um bom desenvolvimento das quatro habilidades. Os alunos com poder aquisitivo melhor, recorrem aos cursos livres para adquirir proficiência linguística, e os que não podem, geralmente ficam à mercê do que a escola pública pode oferecer. O que infelizmente, não é muito, já que a imensa maioria da população falante de inglês não adquiriu fluência na escola regular. Geralmente, os cidadãos brasileiros com razoável proficiência da língua a adquiriram em cursos livres ou a partir de vivências no exterior (OLIVEIRA, 2014, p. 22).

No sentido de apresentar a negatividade instaurada pela sociedade em relação ao ensino público e ao ensino de inglês, Lima e Sales (2006, p. 13) desenvolveram uma pesquisa qualitativa sobre as representações sociais que os professores de inglês possuem sobre os alunos e a escola pública em Teresina. De forma sumarizada, esses professores afirmam que “[...] os alunos são carentes de capital material, cultural e afetivo, por isso eles não aprendem, são lentos porque têm um déficit cognitivo [...]”. E seguem afirmando que a escola pública é uma escola “[...] sem qualidades, condescendente, que não cobra dos professores resultados de seus trabalhos [...]”, e o professor de escola pública é aquele que, “[...] viola as aulas, que falta, que não planeja, que não se importa com que o aluno aprenda [...]”.

Ainda problematizando, os cursos de licenciatura de todas as disciplinas, inclusive de língua inglesa, não têm se mostrado uma área muito promissora. Uma boa porcentagem de futuros professores desiste ainda nos anos iniciais, pois a carreira docente é considerada desmotivadora e pouco valorizada pela sociedade (BORTONI, 2013). Além disso, em muitas universidades a formação teórica ainda é mais enfatizada do que a prática. Por isso, alguns graduandos podem se sentir inseguros no começo da profissão e acabar por sucumbir diante das dificuldades.

Frente a estes fatos, pode-se inferir a importância da formação no curso de Letras para que os futuros professores tenham um ingresso bem-sucedido em escolas públicas. Por isso, de acordo com todo o processo de ensino e aprendizagem que ocorre no relacionamento entre formador-graduando, os formadores deixam transparecer para os aprendizes suas crenças, suas opiniões, seus conhecimentos, enfim, suas representações sociais sobre a escola durante o período de formação. Pinto (2008) corrobora este argumento ao dizer que:

O professor [...] (d)eve estar atento aos valores que passa aos alunos, permeado por suas relações e atitudes, pois elas são assimiladas facilmente e têm uma força muito grande na formação do educando e no sucesso da aprendizagem. Deve ter consciência dos fatores de ordem pessoal que atuam como forças desencadeadoras do processo de ensinar e aprender, permeados pelas interações afetivas e cognitivas nas relações professor-aluno, exigindo

que ele se assumia como principal responsável pelo sucesso desse processo (PINTO, 2008, p. 3).

Devido ao contexto de problemas apresentados aqui é que surgem questionamentos sobre a formação dos professores de inglês e a preparação deles para o segmento público. Por conseguinte, esta pesquisa objetiva conhecer as representações sociais dos formadores sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas baianas.

1.3 JUSTIFICATIVA

A relevância em se investigar as representações sociais dos formadores dos futuros professores de inglês é instigada pela visão pessimista que, infelizmente, o ensino desta “prima pobre” apresenta no segmento público (ARAGÃO, 2010; LEFFA, 2011; MICCOLI, 2011; SIQUEIRA, 2011a; QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017). A responsabilidade dos formadores é imensa, pois o período de formação dos futuros profissionais, principalmente na parte prática das aulas, comumente denominado de Estágio Supervisionado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007), é um momento delicado na vida do graduando. É quando geralmente se afloram dúvidas, angústias, incertezas e inseguranças, pois o futuro professor vai desconstruir a imagem do aluno idealizado que tinha durante o curso de Letras e irá se deparar com a realidade do ensino do inglês na escola pública (LIMA; PERRELLI, 2010).

Partindo-se desta premissa, reconhece-se o compromisso e a responsabilidade do formador para conduzir as aulas e acompanhar os graduandos que, mesmo inconscientemente, demonstram suas representações aos estagiários. Lima e Perrelli (2010) apresentam um estudo sobre os resultados colhidos das impressões de alguns graduandos após o período de observação no estágio e concluem que:

O período de observação revelou aos futuros professores, por um lado, uma realidade escolar diferente da idealizada durante os anos de estudos realizados no curso [...]. Dificuldades vivenciadas no cotidiano da sala de aula e também durante os estudos no curso levaram a alguns estagiários a pensar em desistir da futura profissão de professor. Um deles afirmou: “*a sala de aula me mostrou que [o magistério] não é a área que pretendo seguir*” (LIMA; PERRELLI, 2010, p. 9).

É no sentido de descortinar as representações do formador sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas, e investigar seu trabalho docente no período de formação dos futuros profissionais, que justifico essa pesquisa.

Ademais, são poucas as investigações sobre representações sociais que dão voz ao formador, a fim de descobrir sobre fenômenos da educação. Algumas encontradas apresentam pesquisas no âmbito das licenciaturas, com foco no professor (ABDALLA, 2009; ALVES-MAZZOTTI, 2012; UGGIONI, ALVES-MAZZOTTI, 2014; CRUZ, AGUIAR, 2014; REIS, 2014; DOMINGOS, CASTRO, 2017). Já no caso do formador de línguas estrangeiras, a dissertação de Stein (2015) investiga as representações dos formadores de inglês em um contexto específico na região sul do país, o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná. A pesquisa de doutorado de Nascimento (2012) e a dissertação de mestrado de Miranda (2012) buscam as representações de formadores de língua espanhola. Justifica-se esta pesquisa também pelo pequeno número de investigações existentes.

Nesta conjuntura, compreende-se a importância do locus dessa pesquisa, inserido na área de Linguística Aplicada (LA). A LA nasceu do interesse em se fazer pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Apesar do que muitos pensam, a LA não é a aplicação da linguística, mas uma área que já surge interdisciplinar⁴, com uma perspectiva de pesquisa muito diferente da até então consagrada linguística considerada cartesiana (MENEZES et al, 2009).

Houve razões externas e internas que impulsionaram o surgimento da LA. Dentre elas, podem-se citar: a II Guerra Mundial e com isso, a demanda em se aprender uma língua estrangeira rapidamente; a independência de vários países que eram colonizados e a necessidade de normatizar a língua para fins de estudos; e a demanda por pesquisas de cunho social, já que a linguística pura somente contemplava o falante ideal, nos moldes estruturalistas vigentes na época (LUQUE AGULLO, 2005).

O primeiro curso de LA surgiu nos Estados Unidos em 1946 e era ministrado por Fries e Lado (LUGUE AGULLO, 2005). Após este, surgiram outros em 1956 e 1957, no Reino Unido e nos EUA. No Brasil, a LA se estabeleceu em cursos de pós-graduação depois dos anos 1970. A primeira instituição a implantar um curso de LA aqui foi a PUC-SP, sob a coordenação da professora Maria Antonieta Alba Celani. Nos cursos de graduação em Letras, ela só foi implementada após 2004, primeiramente na Universidade Federal de Minas Gerais, e posteriormente em outras universidades. Com o amadurecimento da LA, pode-se observar a sua posição cada vez mais interdisciplinar e a preocupação legítima em pesquisar a língua em seu contexto social (KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003; 2013).

⁴ Interdisciplinar significa que pode estabelecer relações entre duas ou mais disciplinas.

Por conseguinte, essa investigação insere-se na área de LA, justificada pelo objeto de pesquisa, os formadores de professores no contexto de ensino e aprendizagem, e pelo fenômeno social que se pretende pesquisar, o ensino de língua inglesa nas escolas públicas baianas. Como uma disciplina interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), a LA permite o ancoramento teórico em disciplinas de outras áreas. Essa interdisciplinaridade pode enriquecer a investigação, proporcionando variadas ferramentas para a pesquisa e oferecendo mais opções para realizar sua análise.

1.4 PERGUNTAS DA PESQUISA

Após a contextualização do fenômeno e de sua relevância social, a reflexão sobre o objeto da pesquisa culminou nos seguintes questionamentos para direcionar esta investigação:

- a) Que estratégias os formadores utilizam para preparar os graduandos para o ensino de inglês no contexto público?
- b) Quais são as representações dos formadores sobre os graduandos de língua inglesa no curso de Letras?
- c) De que modo as representações sociais dos formadores contribuem para a formação dos graduandos?
- d) De que maneira as representações sobre o ensino de língua inglesa no segmento público orientam a atuação dos formadores?
- e) Como funcionam as parcerias entre as escolas públicas e as universidades em que os formadores atuam e que características apresentam?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa é investigar quais são as representações sociais dos formadores sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas baianas.

1.5.2 Objetivos Específicos

De acordo com as reflexões apresentadas, os objetivos específicos estabelecidos são:

- a) Descobrir que estratégias os formadores utilizam para preparar os graduandos para o ensino de inglês no contexto público;
- b) Investigar as representações que os formadores constroem sobre os graduandos de língua inglesa no curso de Letras;
- c) Compreender como as representações sociais dos formadores contribuem para a formação dos graduandos do curso de Letras;
- d) Compreender e analisar de que maneira as representações sociais sobre o ensino de língua inglesa no segmento público orientam a atuação dos formadores;
- e) Analisar como funcionam as parcerias entre as escolas públicas e as universidades em que os formadores atuam e que características apresentam.

No capítulo 2, **Identidade e Representação: Escolhendo os Moldes para a Pesquisa**, apresento os aportes teóricos em que me respaldo para realizar a investigação. Faço alguns enlaces entre identidade e representações sociais, além de traçar o conceito de língua como discurso. Esses construtos embasam todo o processo para desenvolver a tese, que culmina no capítulo 5.

CAPÍTULO 2



IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO: ESCOLHENDO OS MOLDES PARA A PESQUISA

[...] a linguagem é como um espelho que pode separar a aparência da realidade, separar o que é visto do que realmente existe e do que o representa sem mediação, na forma de uma aparência visível de um objeto ou pessoa, ao mesmo tempo que nos possibilita avaliar esse objeto ou pessoa, como se estes objetos não fossem distintos da realidade, como se fossem coisas reais – e particularmente avaliar o seu próprio eu, com algo com que nós não temos outra maneira de nos relacionarmos. Os nomes, pois que inventamos e criamos para dar forma abstrata a substâncias ou fenômenos complexos, tornam-se a substância ou o fenômeno e é isso que nós nunca paramos de fazer.

Neste capítulo, trago os construtos teóricos que embasam parte da pesquisa. Antes de discutir sobre representação, é necessário trazer à baila o conceito de identidade deste momento contemporâneo (BAUMAN, 2001; HALL, 2005; KUMARAVADIVELU, 2006).

Em seguida, compreendendo que no caso deste trabalho investigativo, o objeto de pesquisa é construído socialmente, apresento a teoria das representações sociais e seus mecanismos, tais como não familiar e familiar, objetivação e ancoragem, face figurativa e simbólica (ABRIC, 1994; SÁ, 1996; MOSCOVICI, 1981, 2011; JODELET, 2001; ORNELLAS, 2011).

Por fim, as relações advindas dos vários discursos que constroem a identidade e as representações são imbricadas de ideologia e de forças que lutam e se autorregulam nos vários espaços sociais (FAIRCLOUGH, 2001; BAKTHIN, 2006; DIJK, 2017). Por isso, essa investigação se apoia na análise do discurso crítica para desvelar as representações sociais dos formadores sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas baianas.

2.1 A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

A contemporaneidade do século XXI vem marcada por uma revolução na comunicação, no modo de ser, sentir e agir no mundo. Ela surge impulsionada pela globalização atual, motor que tem modificado o modo de ser do sujeito, a construção de sua identidade e de sua constante ressignificação nessa contemporaneidade fluida e dinâmica. A rapidez com que tudo acontece e se modifica obriga o sujeito a se adaptar as efemeridades e mudanças advindas desse novo contexto globalizado. É um momento único na história humana, e essa volatilidade dá vazão a uma adaptabilidade do ser humano nunca vista antes.

A globalização não é recente, como muitos acreditam. É um processo que vem ocorrendo há mais de 12.000 mil anos. O que difere a globalização atual dos ciclos que já ocorreram durante a história da humanidade é a sua intensidade e a interligação cultural e social que as pessoas estão vivenciando na atualidade (KUMARAVADIVELU, 2006).

Existiram três grandes ondas de globalização, segundo Kumaravadivelu (2006): a primeira fase foi a do colonialismo/imperialismo, centrada nas explorações comerciais de Portugal e Espanha entre os séculos XV e XVI. A segunda foi marcada pela industrialização liderada pela Grã-Bretanha na segunda metade do século XVIII e, a terceira ocorreu no mundo pós-guerra, na segunda metade do século XX, liderada pelos Estados Unidos. Contudo, a globalização atual é diferente de outros períodos, pois está modificando o mundo em três

aspectos: a distância física, a distância temporal e a perda de fronteiras. Atualmente é possível fazer negócios com pessoas em todos os lugares do planeta, assistir em tempo real acontecimentos que antes só chegavam como notícia depois de dois, três dias, dependendo do lugar e dos recursos do país. Os deslocamentos físicos estão mais rápidos e financeiramente mais acessíveis. Famílias se mudam em busca de novas oportunidades profissionais e de estudo (SILVA et al., 2009), sem que isso os distancie por anos dos familiares que ficam.

Tudo isso se realiza no cotidiano por causa da Internet. Ela mudou e segue modificando a forma como as pessoas compartilham conhecimento, fazem transações comerciais, relacionam-se e interagem na contemporaneidade. Não há dúvidas sobre o aspecto primordial que essa ferramenta exerce para que a globalização tenha obtido proporções tão grandes.

Outro fator preponderante que impulsionou a disseminação da globalização foi a língua inglesa. É através dela que a comunicação pela Internet majoritariamente acontece. É a língua que proporciona que pessoas de nacionalidades e línguas tão diversas consigam interagir. Pelo seu papel tão significativo na globalização, hoje ela é denominada língua internacional ⁵, língua mundial ⁶, e atingiu o status de língua franca ⁷ contemporânea (JENKINS, 2006, 2011; SIQUEIRA, 2011b).

Neste contexto se compreende que “[...] a globalização acaba gerando identidades incertas e transitórias [...]” (SILVA et al., 2009, p. 22), pois nada é estático, já que as barreiras temporais, geográficas e físicas estão encurtadas ou praticamente inexistentes. A modernidade exige do sujeito a capacidade de criar vários papéis e de se ressignificar conforme as demandas da sociedade. Hall (2005) explica a construção identitária nos dias atuais afirmando que:

[...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2005, p.10).

⁵ Inglês como forma de se comunicar entre falantes de nacionalidades distintas sem a necessidade de conhecer a cultura da língua inglesa (SIQUEIRA, 2011b).

⁶ Fenômeno linguístico mundial que compreende a língua inglesa como pertencente a um espaço desterritorializado, contestando questões políticas e pedagógicas impostas pelos falantes de inglês de países hegemônicos (RAJAGOPALAN, 2005; SIQUEIRA, 2011b).

⁷ Inglês como língua eleita por falantes de línguas distintas para se comunicarem ao redor do planeta (SIQUEIRA, 2011b).

Esse caráter dinâmico e fluido da contemporaneidade é batizado por Bauman (2001) de modernidade líquida. Como ele afirma, ela dá um novo sentido a sociedade, às ações e às questões individuais e políticas da humanidade, pois:

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (BAUMAN, 2001, p. 13).

O homem hoje pode ser considerado o ator principal na construção da identidade do seu grupo social, da sociedade e de sua própria individualidade. Antigamente, ele era muito mais moldado pelas normas de uma sociedade estática e rigorosa, que obrigava os sujeitos a agirem de acordo com as expectativas pré-estabelecidas de adequabilidade. Bauman (2001) utiliza uma metáfora muito pertinente para essa construção e constante reconstrução identitária quando ele afirma que os sujeitos “vão às compras”:

Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de “ir às compras” no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuíno ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias de identidade. Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece (BAUMAN, 2001, p. 107).

A modernidade líquida exige um sujeito multifacetado, capaz de transitar com fluidez e leveza em várias áreas de sua vida e na demanda de vários papéis que deve exercer, fazendo um contraponto com a solidez de épocas passadas. Ademais, ele afirma que essa habilidade oferece ao sujeito uma vantagem para se estabelecer na sociedade, seja no trabalho ou nas relações interpessoais: “Mover-se leve, e não mais aferrar-se a coisas vistas como atraentes por sua confiabilidade e solidez – isto é, por seu peso, substancialidade e capacidade de resistência – é hoje recurso de poder” (BAUMAN, 2001, p. 22).

Já Hall (2005) não deixa de pontuar a alteridade como ponto para a construção da própria identidade do sujeito, que ele denomina de modernidade tardia. É a partir do encontro

com o outro que o sujeito consegue refletir sobre quem ele é, quais concepções ele acredita e carrega, sua cultura e sua língua como partes indissociáveis de si mesmo.

As sociedades na modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” - isto é, identidades – para indivíduos (HALL, 2005, p. 17).

Importante salientar que o sujeito multifacetado da modernidade líquida está em todo lugar, muitas vezes sem ao menos ter consciência disso. Ao conectar-se à Internet e às demandas de trabalho, ele precisa comunicar-se com pessoas de outras partes do mundo, ter práticas de letramentos digitais, usar sua língua materna e, muitas vezes a língua inglesa em diferentes contextos, para realizar atividades de trabalho, acadêmicas e pessoais.

Este é o contexto de toda a sociedade que está conectada à Internet e, por conseguinte, dos professores também. Pensando na pesquisa que aqui começa a se delinear, os professores formadores de língua inglesa estão imersos nesse universo líquido e multifacetado da modernidade contemporânea. Eles necessariamente precisam ter várias competências para preparar os futuros professores de inglês. Ademais, para pertencer a essa contemporaneidade e transitar na era digital de vários papéis e demandas diferentes, o uso da língua inglesa tem papel primordial. Quando me refiro ao professor formador nessa pesquisa, remeto-me a esse sujeito líquido e contemporâneo descrito acima.

2.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Antes de abordar as representações sociais, é preciso compreender o histórico que tracejou os passos para que ela fosse elaborada por Serge Moscovici (2011). Muito antes das representações sociais, no início do século XX, em uma sociedade mais rígida e estática em relação a regras e a costumes, o sociólogo Emile Durkheim (1978) desenvolveu sua teoria sobre representações, denominada de representações coletivas. Naquele período, não se poderia cogitar um mundo contemporâneo fluido e líquido, regido pela globalização que se tem nos moldes atuais. Por isso mesmo, Durkheim (1978) teve seu trabalho altamente influenciado por um outro momento histórico, pelas ideias marxistas, pelo objetivismo e pelo positivismo vigentes na época. Para ele, o homem era um ser sociável por causa da convivência em grupo, aprendendo hábitos, costumes, reproduzindo mitos, em uma sociedade regida por uma religiosidade unificadora.

As representações coletivas são construídas por uma grande gama de conhecimentos adquiridos e reproduzidos na sociedade, de forma inconsciente, pois a força exterior do grupo é o que a influencia. Essas representações foram elaboradas em um momento em que as Ciências Sociais ansiavam pela objetividade, em uma sociedade muito menos complexa. É um movimento que surge de uma esfera maior, a partir de normas e regras que determinam como a sociedade e os sujeitos devem agir e atuar em seu grupo social.

Sob a influência dessa base teórica, e já em um outro momento histórico, o psicólogo social Serge Moscovici (2011) desenvolve um primeiro esboço da teoria das representações sociais para investigar as representações dos parisienses sobre a psicanálise. Esse trabalho culminou na obra *A Psicanálise, sua Imagem e seu Público* (MOSCOVICI, 1981, 2011), em 1961. Moscovici (1981, 2011) afirma que as representações coletivas não contemplam a individualidade contemporânea, pois os fenômenos sociais atuais são muito mais ligados ao cotidiano do indivíduo.

Destarte, Moscovici (2011) desenvolve o conceito das representações sociais, em que o sujeito faz parte da construção da representação, isto é, ele participa em sua individualidade da elaboração dela. Assim, o movimento das representações sociais é o inverso das representações coletivas, sendo construído a partir dos sujeitos, que no seu cotidiano, desenvolvem as representações do seu grupo social. Segundo Minayo (1999, p. 90) esta teoria “[...] se refere a categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade.” Compreendendo-se então que as representações sociais reverberam o modo de ser, de viver e de atuar de um determinado grupo. Por conseguinte, Moscovici (2011) define representações sociais como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1976: xiii apud MOSCOVICI, 2011, p. 21).

Moscovici (2011) estava interessado em estudar a sociedade em seu caráter mais dinâmico, analisando imagens, conhecimentos, opiniões e crenças do mundo moderno. Nesse sentido, como afirma Dotta (2006, p.13), pedagoga que embasou suas pesquisas nas representações sociais, “[...] é necessário captar a mobilidade e plasticidade típica da sociedade

presente, movida pelos meios de comunicação de massa e a constante construção e reconstrução do cotidiano”.

É neste viés da modernidade líquida, de um mundo fluido e dinâmico, da interconectividade, de trabalhos colaborativos na Internet e do encurtamento das dimensões tempo-espaço que a teoria das representações sociais se torna tão atual e relevante para pesquisas no âmbito de práticas sociais. Ela tem uma natureza flexível e interdisciplinar, pois abrange várias áreas do conhecimento e se adapta a vários tipos de pesquisas. Ornellas (2011) corrobora essa afirmação dizendo:

A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas e a realidade social. As representações sociais dirigem seu olhar epistêmico para entender como esta realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no cotidiano (ORNELLAS, 2011, p. 22, 23).

Nesta esteira de pensamento, corroboro minha escolha para essa pesquisa, pois a teoria das representações sociais é interdisciplinar, atual, dinâmica e oferece adaptabilidade metodológica para o propósito da análise de dados. Além disso, a LA, escopo em que se encaixa este trabalho, tem como seu objeto de pesquisa a língua em seu caráter social e dialoga com fenômenos sociais que se constroem no cotidiano do sujeito. Não posso dizer que empresto essa teoria da Psicologia Social, pois considero que ela transita por várias áreas sem que perca sua essência. Pelo contrário, ela enriquece as pesquisas nas áreas de humanas e de saúde. Essa dialogicidade contribui para a construção do conhecimento.

Moscovici (2011) sempre mencionou que a teoria era ampla, um conceito que se escapava, e por essa razão, outros pesquisadores deram continuidade ao seu trabalho, dentre eles Abric (1994), Sá (1996) e Jodelet (2001). Estes estudiosos das representações sociais fizeram grandes progressos em se tratando de abordagens e na aplicabilidade de diferentes metodologias para se descobrir as representações sociais de determinados grupos.

2.2.1 Tornar o não familiar em familiar

As representações sociais têm como uma de suas finalidades tornar familiar algo não familiar, isto é, classificar, categorizar e nomear objetos desconhecidos. Esse processo possibilita, assim, a compreensão e manipulação desses novos objetos a partir de

conhecimentos, opiniões e imagens preexistentes internalizados pelos sujeitos e amplamente aceitos na sociedade:

[...] as representações que fabricamos – de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. Através delas, superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal [...] as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não usual (incomum) apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados [...] (MOSCOVICI, 2011, p. 58).

Para exemplificar o processo de tornar o não familiar em familiar, Moscovici (2011) relata uma pesquisa conduzida por Jodelet (2005) no início da década de 1980 sobre o ocorrido descrito a seguir. Por vários anos a partir de 1900, mais de 1000 pacientes mentais em processo de desospitalização foram introduzidos em uma colônia familiar situada na cidade de *Ainay-le-Chateau*, próxima a cidade de Paris. Os aldeões deste lugar nunca tinham tido contato com deficientes, ou seja, um objeto não familiar. Com o passar do tempo e com a inserção deles nas aldeias, os aldeões buscaram algo para sua familiaridade, classificando e nomeando os deficientes como estrangeiros. Isto prova como os sujeitos, em interação social, em contato com um objeto abstrato, buscam concretizá-los em algo familiar. Como os aldeões conheciam pessoas estrangeiras, eles acabaram por categorizar os deficientes para algo de suas realidades. Moscovici (2011) apresenta alguns detalhes dessa pesquisa:

Denise Jodelet (1989/1991) analisou [...] as reações dos habitantes de várias aldeias às pessoas mentalmente deficientes que eram colocadas em seu meio. Esses pacientes, devido à sua aparência quase normal e apesar das instruções que os habitantes da aldeia tinham recebido, continuaram a ser vistos como estrangeiros, apesar de sua presença ter sido aceita por muitos e durante muitos anos os pacientes tivessem compartilhado o dia a dia e até as casas desses aldeões. Tornou-se então evidente que as representações que eles provocaram derivaram de visões e noções tradicionais e que eram essas representações que determinavam as reações dos aldeões para com eles (MOSCOVICI, 2011, p.57, 58).

Outro exemplo de trazer algo não familiar para familiar é a representação que muitos sujeitos possuem de Deus. Como é um objeto abstrato, para que ele se torne familiar, muitos buscam familiaridade com uma imagem paterna. Deus geralmente é descrito como uma pessoa mais idosa, sábia, cabelos e barbas brancos, que cuida, tem afeto pelos seus filhos. Caso os

sujeitos sejam mais temerosos ou tenham uma religiosidade mais cerceadora, Deus pode ser categorizado como um pai severo, que pune, castiga quem não o obedece. Para outros, Deus é materializado na língua com a palavra fé.

Muito comum na contemporaneidade é trazer o conhecimento reificado para o conhecimento popular através das representações sociais. No mundo globalizado e altamente massificado pelo mundo digital, o conhecimento científico é rapidamente reconstruído e ressignificado para que atenda às necessidades dos sujeitos. Não se trata de construir uma outra realidade, diferente do conhecimento reificado, mas o objetivo é fazer que esse conhecimento seja significativo para quem fabrica a representação social.

Exemplo disso são algumas doenças comuns na atualidade, como o diabetes. Basicamente, ela acontece quando há deficiência na produção de insulina no corpo do paciente. Assim, a quebra da glicose no sangue fica comprometida e o paciente precisa se mobilizar para não sobrecarregar o organismo. Uma das medidas para que isso ocorra é reduzir a ingestão de alimentos com alto valor glicêmico.

Além do controle alimentar, há várias medidas que devem ser tomadas para auxiliar no controle do índice glicêmico no organismo, tais como exercícios físicos, horas de sono, alimentação equilibrada, entre outros. Às vezes, até com todas essas medidas, o paciente ainda assim, necessita tomar insulina sintética. Esse conhecimento reificado é reelaborado pelos pacientes para o conhecimento consensual, que fabricam representações sociais mais concretas sobre o controle cotidiano do diabetes em suas vidas. Portanto, esse senso comum sobre essa patologia é usualmente representado com cuidados como: não ingerir açúcar, caminhar e controlar o “açúcar” no sangue. Enfim, não se trata de armazenar e reproduzir o conhecimento científico, mas de compreendê-lo e adequá-lo às necessidades de um grupo social.

2.2.2 Mecanismos de Ancoragem e Objetivação

Para trazer o não familiar para o familiar são utilizados dois mecanismos: a ancoragem e objetivação. A ancoragem capta e fixa ideias estranhas, as reduz em categorias e em imagens comuns, colocando-as em um contexto familiar para o indivíduo. Segundo Moscovici (2011, p. 63), “[...] categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa dele.” O autor ainda acrescenta que:

[...] nós não podemos nunca dizer que conhecemos um indivíduo, nem que nós tentamos compreendê-lo, mas somente que nós tentamos reconhecê-lo, isto é, descobrir que tipo de pessoa ele é, a que categoria pertence e assim por diante (MOSCOVICI, 2011, p. 64).

O segundo mecanismo da representação é a objetivação, que significa transformar o abstrato em algo concreto, ou melhor, algo que está somente na nossa mente em algo que exista no mundo físico. Neste processo, é utilizada a classificação, isto é, a busca pela nomeação da representação. Sobre isso, Moscovici (2011) afirma que

[...] é impossível classificar sem, ao mesmo tempo, dar nomes. Na verdade, essas são duas atividades distintas. Em nossa sociedade, nomear, colocar um nome em alguma coisa ou em alguém, possui um significado muito especial, quase solene. Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador, para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura (MOSCOVICI, 2011, p. 66).

Já Nóbrega (1990, p. 16), em outras palavras, afirma que a objetivação tem por finalidade transformar algo abstrato em um objeto concreto: “[...] a objetivação consiste em materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico e visível o impalpável, enfim, transformar em objeto o que é representado.”

Os dois mecanismos ocorrem na elaboração das representações, são inseparáveis e acontecem de forma articulada. A fim de ilustrar esses mecanismos, o quadro a seguir aponta o processo pelo qual um fenômeno social passa para que a representação seja construída. A fim de exemplificar, o quadro a seguir apresenta a pesquisa desenvolvida por Jodelet (2005) sobre a desospitalização de deficientes mentais em uma cidade da França. Há a ancoragem do objeto para algo familiar, por isso os deficientes são categorizados como “estranhos”. Há também a nomeação desse objeto para o mundo concreto, assim os deficientes são denominados de “estrangeiros”.

Mecanismo	Processo	Exemplo: desospitalização de deficientes mentais (JODELET, 2005)
Ancoragem	Categorizar o não familiar em imagens comuns	Deficientes são categorizados como “estranhos”, “não pertencentes à aldeia”

Objetivação	Materializar as abstrações, imagens, pensamentos	Materialização, nomeação da abstração através da língua, com o termo lexical “estrangeiros”
-------------	--	---

Quadro 1 - Mecanismos das representações sociais

Fonte: elaborado pela autora baseado nos mecanismos de ancoragem e objetivação (NÓBREGA, 1999; JODELET, 2005; MOSCOVICI, 2011)

A estrutura da representação possui dois aspectos que são indissociáveis entre si, a face figurativa e a face simbólica. Isto é, toda representação possui uma imagem e uma ideia. Moscovici (2011) define as duas faces como:

[...] interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem. [...] A própria linguagem, quando ela carrega representações, localiza-se a meio caminho entre o que é chamado de linguagem de observação e a linguagem da lógica; a primeira expressando puros fatos – se tais fatos existem – e a segunda, expressando símbolos abstratos. Este é, talvez, um dos mais marcantes fenômenos de nosso tempo – a união da linguagem e da representação (MOSCOVICI, 2011, p. 46).

Pode-se compreender que, como explica Moscovici (2011), as representações são construídas quando os sujeitos transformam algo não familiar em familiar. Esse processo ocorre através dos mecanismos de objetivação e ancoragem. As representações configuradas são constituídas por uma imagem e um símbolo, ou seja, as faces figurativa e simbólica.

Um fenômeno construído periodicamente é a representação social de políticos e de partidos políticos. Neste processo, os meios de comunicação divulgam notícias, biografias e estatísticas nas mídias sociais, canais televisivos, jornais, entre outros. Essas informações atingem a população, que vai paulatinamente ancorando esse conteúdo, categorizando-o e objetivando-o em representações que são materializadas na cultura, na língua, nas ideologias do grupo social. Enfim, a “imagem” do partido ou político vai sendo construída de acordo com essas informações. Por isso há tantos apelidos que os acompanham, tais como: esse é do “povo”, esse político é “ladrão”, são “todos mentirosos”, esse político é “honesto”, são “corruptos”, entre outros. Vale ressaltar que neste caso específico, a mídia possui uma força grande na construção dessas representações sociais (WACHELKE; HAMMES, 2009; QUEIROZ, 2018).

Muitas pesquisas na área da saúde são feitas para desvelar as representações sociais de algumas doenças. Um exemplo disso foi o surgimento do vírus HIV, na década de oitenta, e da doença que ele causa, a Aids. Pelo vírus ser transmitido sexualmente, representações de que os doentes eram pessoas promíscuas foram construídas. Um agravante foi a conexão entre a Aids e a homossexualidade, devido ao grande número de homossexuais infectados nos primeiros anos da doença. O mecanismo para a construção dessa representação foi a categorização da doença para algo familiar; uma doença sexualmente transmissível, assim como sífilis, gonorreia, herpes, hepatite. A objetificação se deu pelas imagens criadas em torno da doença, tais como “quem pega Aids é promíscuo”, é a doença do “fim dos tempos” e o diagnóstico como uma “sentença de morte.”

Atualmente, essas representações sociais da doença estão em grande parte superadas. O trabalho dos órgãos de saúde com a divulgação de informação, além das descobertas de medicações que controlam o vírus, têm modificado essa representação. Os pacientes são denominados “soropositivos” e conseguem levar uma vida normal, tendo a Aids saído da categoria de “doença letal” para a de “doença crônica” (GOMES et al., 2011). Ademais, a disseminação da informação comprovou que é possível contrair o HIV por todos; homens, mulheres e crianças de todas as raças e orientação sexual. É neste sentido que Moscovici (2011) defende as representações sociais como algo dinâmico, passível de mudanças, construído na sociedade contemporânea.

2.2.3 As Finalidades das Representações Sociais

Moscovici (2011) afirma que as representações sociais existem pois possuem um papel importante para os grupos sociais. É a partir das representações que as pessoas interagem socialmente, seguem leis, normas, costumes e mantêm seus aspectos culturais. Para o precursor da teoria, as representações apresentam duas funções, a primeira delas é que:

a) [...] elas ‘convencionalizam’ os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as põem como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. [...] Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado (MOSCOVICI, 2011, p. 34).

Além das convenções estruturadas com as representações sociais, ela também prescreve a realidade e como se deve compreender o mundo que habitamos. Não é algo impositivo, é uma necessidade cognitiva para que os grupos sociais consigam se relacionar. Muitas representações já foram construídas muito antes de existirmos. É por isso que “passamos a afirmar que a terra é redonda, associamos comunismo com a cor vermelha, inflação com o decréscimo do valor do dinheiro” (MOSCOVICI, 2011, p. 34). Da mesma forma, novas representações são formadas, como exemplo, as novas tecnologias e as multimodalidades na contemporaneidade. São fenômenos que não existiam e que estão sendo construídos gradualmente, a partir das novidades e mudanças nas maneiras de se interagir socialmente, aprender, pesquisar, informar-se. Nesta esteira de pensamento é que Moscovici (2011) afirma a segunda função das representações: “b) Representações são ‘prescritivas’, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2011, p. 36).

Já Abric (1994) amplia o raciocínio inicial de Moscovici (2011) e apresenta as representações com quatro funções e aplicabilidades nos grupos sociais. São elas: a do saber ou cognitiva, a identitária, a orientadora e a justificadora. Nem todas as representações envolvem as quatro funções, elas estão relacionadas ao fenômeno social e do objetivo da representação dentro do contexto social. Assim, sucintamente as funções podem ser entendidas da seguinte forma: a função do saber permite aos grupos compreender e explicar a realidade que os cerca. Essa função possibilita aos grupos reconfigurar um determinado fenômeno social para o senso comum, tornando-o uma realidade compreensível para o grupo. A função identitária situa os grupos sociais dentro de sua cultura e de suas características específicas, além de proteger seus significados identitários. A função de orientação orienta as práticas sociais, comportamentos e condutas no grupo social. A função justificadora permite que os atores sociais expliquem e justifiquem suas posturas e condutas nos diversos espaços sociais.

Na conjuntura desta pesquisa, as aplicabilidades abrangem a totalidade das funções que a teoria das representações sociais possui. Através delas podem ser compreendidos a identidade do grupo pesquisado, o saber do grupo em relação ao ensino de língua inglesa nas escolas públicas, as razões de como os sujeitos pesquisados pensam e agem em relação ao objeto de pesquisa, e ainda oferecem uma aplicabilidade muito relevante para a sociedade, pois os resultados podem mostrar como os formadores orientam suas práticas e seus comportamentos em relação ao fenômeno pesquisado.

2.2.4 A Pesquisa em Representações Sociais

A teoria das representações sociais evoluiu ao longo do tempo em três abordagens de pesquisa. A primeira delas, chamada de modelo sociogênico ou processual, desenvolvida pelo precursor da teoria e expandida por Jodelet (2001; 2005), explica como ocorrem processualmente os mecanismos de objetivação e ancoragem. Esses mecanismos ocorrem através da linguagem, compreendendo a representação em seu caráter simbólico e figurativo, como afirmam Rateau et al. (2012):

Esta corrente de pesquisa enfoca o estudo descritivo das representações sociais como sistemas de significados que expressam as relações que os indivíduos e grupo têm com seus ambientes. Considerando que as representações nascem essencialmente pela interação e contato com discursos públicos, esta linha de pesquisa se concentra, primeiramente, na linguagem e na fala de dois pontos de vistas complementares. Representações sociais são abordadas como sendo diretamente determinadas na linguagem e como funcionando elas próprias como linguagem por seu valor simbólico e pela estrutura que fornecem para codificação e categorização dos ambientes dos indivíduos (RATEAU et al., 2012, p. 8).

A segunda abordagem, o modelo estrutural ou teoria do núcleo central, foi desenvolvida por Abric (1994). Nesta abordagem objetiva-se investigar o núcleo da representação, considerado o elemento duro, a parte resistente às mudanças e que dá coerência e sentido à uma representação. Esse núcleo é considerado o cerne da representação e possui duas funções:

Esta estrutura interna das representações fornece duas funções essenciais: (a) uma função geradora de significado - é pelo núcleo central que outros elementos no campo representacional adquirem significado e valor específico para os indivíduos; e (b) uma função organizacional - é em torno do núcleo central que outros elementos da representação se organizam. E é este mesmo núcleo que determina as relações que estes elementos mantêm entre si (RATEAU et al., 2012, p. 8).

Além dele, são investigados os elementos periféricos, que protegem o núcleo central de mudanças. Segundo Rateau et al. (2012, p. 8) “Estes elementos periféricos permitem que as representações operem como uma grade e descrição das situações experimentadas pelos indivíduos”. Além disso, eles funcionam amortecendo a representação no caso de alterações, comuns na contemporaneidade. Assim, quando a representação está em processo de modificação, os elementos periféricos são atingidos primeiro e depois chegam ao núcleo

central. Para se compreender os dois elementos, pode-se dizer que “Se o núcleo central pode ser entendido como a parte abstrata da representação, o sistema periférico deve ser entendido como sua parte concreta e operacional” (RATEAU et al., 2012, p. 8).

A terceira abordagem é denominada de societal. Ela foi desenvolvida por Doise (2002) e é baseada no processo de ancoragem, investigando a construção das representações em diferentes grupos sociais. Os atores sociais são os protagonistas dessa abordagem, pois entende-se que as representações são construídas ideologicamente e culturalmente dentro de um grupo e estas orientam suas práticas (RATEAU et al., 2012).

As representações só podem ser contempladas na dinâmica social que, por meio da comunicação, coloca os atores sociais em situações interativas. Esta dinâmica social, quando elaborada em torno de questões importantes, suscita tomadas de posição específicas, com relação à integração social dos indivíduos (RATEAU et al., 2012, p. 9).

Para ilustrar as três abordagens de pesquisa, o quadro a seguir resume cada um dos três modelos e seus respectivos focos das representações sociais:

Abordagem de pesquisa	Foco da representação social
Modelo processual (JODELET, 2001, 2005; MOSCOVICI, 2011)	Investiga o processo de ancoragem e objetivação a partir da linguagem
Modelo estrutural (ABRIC, 1994)	Investiga o núcleo central da representação e seus elementos periféricos
Modelo societal (DOISE, 2002)	Investiga a ancoragem em diferentes grupos sociais, enfatizando o papel dos atores sociais

Quadro 2 - Abordagens de pesquisa em representações sociais

Fonte: elaborado pela autora a partir de Rateau et al. (2012)

É importante pontuar que os instrumentos de pesquisa e a análise dos dados são elaborados de acordo com cada locus investigativo, de acordo com o fenômeno e objeto a ser pesquisado. Por isso, a teoria das representações delinea-se às diferentes pesquisas e é considerada interdisciplinar.

Para essa pesquisa, opto em trabalhar com o modelo processual. Esta abordagem foca nos dois processos para a elaboração da representação: a objetivação e a ancoragem a partir do

discurso dos grupos sociais. Ademais, é o que mais se alinha ao objetivo dessa investigação, inserida na LA. Rateau et al (2012) defende essa abordagem para desvelar fenômenos sociais na área da linguagem, ao exemplificar as metodologias mais comuns no modelo processual: “As abordagens do discurso ⁸ [...], e análise [...] qualitativas ⁹ (técnicas etnográficas [...] análise do discurso, técnicas de associação verbal etc.) constituem a estrutura metodológica essencial para trabalhos desempenhados nesta área” (RATEAU et al., 2012, p. 8). Por isso, a escolha pelo modelo processual se justifica como a mais adequada para a geração de dados e sua análise.

2.3 DISCURSO, IDEOLOGIA E PODER

A fim de desvelar as representações sociais dos formadores, é necessário compreender e interpretar seu discurso. É a partir dos significantes escolhidos pelos respondentes, do ancoramento de imagens, opiniões e conhecimentos na língua que o trabalho na análise de dados se realiza no capítulo 5. Dunker et al. (2017) resumizam o trabalho em representações sociais ao afirmar que para isso é necessário:

[...] Inferir regularidades ou modalidades de representação, como na teoria das representações sociais proposta por Moscovici (1961/1978), é privilegiar no discurso sua capacidade de expressar ideias, pensamentos, atitudes ou disposições de ação. O discurso é entendido como um meio expressivo, uma espécie de suporte homogêneo para a exposição de algo de natureza mental, como nossas intenções, nossos desejos e emoções (DUNKER et al., 2017, p. 60).

Por este viés, a língua é considerada uma construção sócio-histórica e como tal, é denominada discurso, ou seja, é uma produção de sentidos que se realiza nas relações sociais. As relações de poder e o cunho ideológico que pautam os discursos circulantes na sociedade são muito estudados pela análise do discurso e pela análise do discurso crítica. Dijk (2017) denomina essa área como estudos críticos do discurso. Por uma questão de unicidade, e para o teor e o escopo desta pesquisa, apoio-me na análise do discurso crítica, pois trago elementos de Fairclough (2001), Bakthin (2006) e Dijk (2017). Todos com contribuições importantes para a análise de dados na abordagem processual em representações sociais.

⁸ O texto oral ou escrito que produz efeitos de sentido nas interações sociais.

⁹ A análise qualitativa é uma metodologia de caráter subjetivo, realizada quando o objetivo é compreender comportamentos, atitudes, ações. Existem várias metodologias que contemplam a pesquisa qualitativa, dentre elas a análise do discurso que foca na linguagem, cerne desta investigação.

A análise do discurso crítica é uma abordagem científica que considera a linguagem como discurso, ela é a materialização da comunicação humana no interior de uma prática social. O discurso é construído pelas ideologias existentes em um determinado grupo social e essas práticas sociais se balizam pelas relações de poder, representadas pelo discurso que pode controlar, manter e perpetuar situações de hierarquização impostas pela sociedade (FAIRCLOUGH, 2001; DIJK, 2017).

A análise do discurso crítica é uma abordagem transdisciplinar ¹⁰ do estudo de textos, considerando-se textos todos os gêneros discursivos ¹¹, tanto orais quanto escritos. O discurso, constituído pelo signo linguístico é revestido de ideologia, é abstrato e possui significação, pois carrega consigo marcas socio-histórica-política-culturais dentro do contexto em que é utilizado. Na esteira desse pensamento, Bakhtin (2006) defende que na análise do discurso a língua é dinâmica, cheia de valores e varia de grupo para grupo social em que é usada, inclusive entre as classes sociais. Portanto, as pessoas não trocam sinais, mas quando se comunicam, elas dizem verdades, mentiras, mostram surpresa, incredulidade, entre outras que se realizam através dos enunciados linguísticos. Em resumo, “[...] O que marca as fronteiras do enunciado é a unidade de sentido” (FARIA; SILVA, 2013, p. 50).

Para a análise do discurso, o signo não apenas reflete, mas também refrata, ou seja, pode ser fiel, apresentar-se de um ponto de vista específico ou distorcer sua significação. No último caso isso pode ser mais percebido no uso da língua por diferentes classes sociais. Bakhtin (2006) afirma que a ideologia revestida na língua das classes de poder geralmente tenta sufocar as classes populares, utilizando os signos abstratos como ferramenta para tal. Importante ressaltar que ideologia neste contexto é considerada como um conjunto de ideias construídas (DIJK, 2017) e que orientam as práticas sociais de um determinado grupo:

[...] Apesar da variedade de posturas em relação ao conceito de ideologia, pressupõe-se, em geral, que o termo refere-se à “consciência” de um grupo ou classe, explicitamente elaborada ou não em um sistema ideológico, que subjaz às práticas socioeconômicas, políticas e culturais dos membros do grupo, de forma tal que seus interesses (do grupo ou da classe) materializam-se (em princípio da melhor maneira possível) (DIJK, 2017, p. 47).

¹⁰ Pode interagir com outras áreas, proporcionando diálogo entre campos de saberes distintos. É o caso dessa investigação que está inserida no campo da LA. Ela ancora-se na teoria das representações sociais, oriunda da Psicologia Social e se apoia na análise do discurso crítica para desvelar seus achados.

¹¹ Diferentes formas de linguagem presentes em textos orais, escritos e multimodais. Podem variar em nível de formalidade e apresentarem-se mescladas em um mesmo texto. Artigos de opinião, romances, quadrinhos, receitas, palestras, resenhas, literatura de cordel, verbetes, *blogs* e debates são alguns exemplos.

Tratando-se de representações sociais, pode-se dizer que a ideologia também participa dessa configuração, pois o próprio discurso está revestido e reverbera, a partir dos signos, as ideologias de sujeitos e grupos sociais. Haja vista que “[...] a língua em uso não é neutra. Esse é um ponto pacífico. Quem, de sã consciência, há de discordar? Ela veicula sentidos carregados de valores” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2013, p. 307). Representações sociais e ideologia são indissociáveis, já que fazem parte da constituição de grupos. Dijk (2017) explicita isto afirmando que:

[...] uma ideologia é uma estrutura cognitiva complexa que controla a formação, transformação e aplicação de outros tipos de cognição social, tais como o conhecimento, as opiniões e as posturas, e de representações sociais [...]. Essa estrutura ideológica em si consiste em normas, valores, metas e princípios socialmente relevantes que são selecionados, combinados e aplicados de forma tal a favorecer a percepção, interpretação e ação nas práticas sociais que beneficiam os interesses do grupo tomado como um todo. Dessa forma, uma ideologia proporciona coerência às atitudes sociais, que, por sua vez, codeterminam as práticas sociais (DIJK, 2017, p. 48).

Além disso, é possível depreender que, conforme Dijk (2017) corrobora anteriormente, tanto ideologias quanto representações sociais orientam as práticas sociais. As ideologias colaboram para estabelecer os laços sociais e rechaçam sujeitos ou grupos que não comungam do mesmo conjunto de ideias. Ademais, o discurso que se materializa, através do relacionamento entre grupos, pode se configurar em representações sociais. O conceito de discurso se constitui através da construção de sentidos apresentada por Fairclough em dois níveis:

Fairclough [...] considera dois sentidos distintos para o termo discurso. Em um nível abstrato, ele concebe discurso como uma categoria que designa os elementos semióticos na sua totalidade multimodal, abrangendo, assim, não apenas os signos linguísticos, mas também os signos não linguísticos, como imagens, cores sons e gestos. Em um sentido mais restrito, ele usa o termo discurso para designar modos particulares de representações específicas da vida real (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 284).

Um dos principais interesses da análise do discurso crítica é a preocupação em analisar relações de poder instituídas ideologicamente no discurso quando são consideradas abusivas. Cabe afirmar que essa tentativa de controle através do discurso não se constrói pelo discurso isolado de apenas um sujeito, mas por um grupo que detêm o poder. Dijk (2017) afirma isto ao dizer que:

[...] Poder nesse sentido não deve ser definido como o poder de uma pessoa, mas antes como o poder de uma posição social, sendo organizado como parte constituinte do poder de uma organização. Portanto, precisamos fazer uma análise social muito mais sofisticada para conseguirmos indicar com precisão quem controla o discurso público e como (DIJK, 2017, p. 21).

Dijk (2017) exemplifica uma relação de poder entre professor e alunos, afirmando que em muitos casos, essa relação não é assimétrica. Não é necessário que seja, já que cada sujeito tem seu papel social nas relações pessoais, profissionais, familiares em que convive, e na escola ocorre da mesma forma:

[...] na fala da sala de aula, pode-se prever que os professores exerçam o controle sobre os estudantes por meio de uma série de estratégias; eles decidem sobre o tipo de discurso, iniciam e avaliam assuntos e sequências de perguntas-respostas, monitoram o estilo do discurso dos estudantes e geralmente controlam tanto seus discursos escritos quanto falados (DIJK, 2017, p. 67).

Na análise do discurso crítica necessariamente há relação entre a análise linguística do discurso e a análise da crítica no contexto social que permeia esse texto. Pois a ideologia, que se configura nas relações de poder, está imbricada nos discursos produzidos pela sociedade, e por conseguinte, nas representações sociais que são construídas dialogicamente pelos grupos. Portanto, a orientação das práticas sociais dá-se tanto individualmente quanto coletivamente na função de representações:

[...] os usuários da língua, enquanto atores sociais, possuem cognição tanto pessoal quanto social: memórias, conhecimentos e opiniões pessoais, bem como aqueles compartilhados com os membros do grupo ou da cultura como um todo. Ambos os tipos de cognição influenciam a interação e o discurso dos membros individuais, enquanto que as “representações sociais” compartilhadas governam as ações coletivas de um grupo (DIJK, 2017, p. 117).

Para o escopo desta investigação, a análise dos dados se apoia na análise do discurso crítica, não com o intuito de buscar o discurso ideológico que pauta as representações dos formadores, mas sim para mapear a categoria lexical em que o grupo ancora suas representações. Para a análise do discurso crítica e para a análise das representações na abordagem processual, entende-se que a categoria lexical ou:

O vocabulário, obviamente, diz respeito às palavras e a seus significados. As escolhas lexicais feitas pelos produtores textuais são fundamentais para

análise do texto. Afinal, elas apontam, dão pistas para questões ideológicas importantes (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 293).

As escolhas vocabulares apresentadas no discurso dos formadores demarcam suas representações sociais sobre o fenômeno que se pretende investigar. Ademais, essa categoria lexical reverbera em suas representações e orientam suas práticas sociais. Portanto, para descobrir as representações dos formadores sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas baianas, analiso o discurso produzido pelos respondentes. Para maior detalhamento dos procedimentos usados, a metodologia da pesquisa é apresentada e discutida em profundidade no capítulo 4, **Alinhavando a Metodologia**.

Enfim, retomo as seções deste capítulo para compreender o ancoramento teórico da investigação. Primeiramente, fiz uma breve discussão sobre a formação da identidade do sujeito contemporâneo, a dinamicidade, a fluidez e a modernidade líquida. O mundo multifacetado atual exige maleabilidade e flexibilidade. É neste contexto etéreo e efêmero que o formador de língua inglesa vive, constrói, reconstrói e ressignifica sua identidade. Por conseguinte, abordo a língua, que materializada através do discurso, tem o papel fulcral na construção das identidades. Esses discursos são estruturados em relações de poder, que são construídos socio-histórico-culturalmente. Entende-se então, que os discursos produzidos que circulam entre os sujeitos e grupos sociais, são marcados também ideologicamente e orientam as práticas sociais. Finalmente, é neste contexto que as representações sociais surgem, como forma de se compreender a realidade. Elas são desenvolvidas pelo convívio em grupo, pelas trocas, pelas experiências, trazendo o não familiar para o familiar, isto é, objetivando e ancorando um objeto na língua através da atividade discursiva. Nem tudo é uma representação social, mas quando se trata de fenômenos sociais, os sujeitos precisam organizar essas informações, esses pensamentos, essas opiniões e esses objetos a fim de se compreender o mundo, justificar, orientar suas práticas e sentirem-se pertencentes a um grupo social.

A pesquisa-costura vai sendo delineada através dos capítulos. Já separei os materiais necessários. A motivação para a pesquisa, o problema, a justificativa, as perguntas de pesquisa e os objetivos são o tecido, a linha, as agulhas e a máquina de costura para iniciar o trabalho da peça. A segunda etapa foi eleger o molde que se ajusta melhor aos materiais, e que dará melhor caimento à peça-pesquisa que está sendo construída. A seguir no capítulo 3, **Riscando com Giz: a Formação do Professor de Língua Inglesa**, apresento a formação dos professores de língua inglesa e os principais conceitos que permeiam tanto o processo formativo quanto a práxis do professor contemporâneo. Analiso as relações de poder hegemônicas que têm

acompanhado o ensino de língua inglesa e o trabalho para decolonizar esse discurso eurocêntrico.



CAPÍTULO 3

RISCANDO COM GIZ: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

É preciso que, [...] desde os começos do processo (ensino-aprendizagem), vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Desde a formação inicial, o professor de inglês se depara com muitas escolhas. Sua construção profissional vai sendo traçada / riscada com giz de acordo com o caminho que ele decide percorrer. A opção pela licenciatura, a relação com a língua inglesa, sua concepção de língua e de ensino e aprendizagem são (re)configuradas nos anos de formação, durante sua prática e na formação continuada. Há espaço para reconstruir e ressignificar antigos conceitos, trazidos dos tempos de aluno na escola. Há embates subjetivos sobre o imaginário construído na teoria e na realidade materializada no discurso da aula.

Neste capítulo, trago os conceitos mais relevantes que delimitam a formação do professor de inglês contemporâneo. São temáticas que, tanto determinam quanto modelam como o professor constrói sua identidade profissional, a partir de suas escolhas. Algumas não são opção, é o caso das leis que regem a estrutura da formação inicial e o ensino nas escolas regulares. Todavia, outros conceitos advindos com a globalização são amplos e o professor pode percorrer diferentes caminhos para construir sua própria realidade como profissional. Alguns deles são os multiletramentos, o papel da interculturalidade e aprendizagem de língua-cultura, o inglês como língua franca, a desconstrução da idealização do falante nativo e o pós-método, para citar os que mais se destacam no escopo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Entendo o professor de língua inglesa como um sujeito construído socio-historicamente. Nesta direção, apresento na primeira seção um breve panorama da constituição das licenciaturas no Brasil (BORGES, 2013; SANTOS, MORORÓ, 2019). O contexto histórico e os objetivos dos três momentos descritos reverberam na identidade do professor atual. Além disso, apresento também os documentos que regulam, regem e norteiam o ensino de línguas no Brasil (LEFFA, 1999; KUPSKE, 2018). Novamente, a construção histórica, com retrocessos e avanços da disciplina nas escolas regulares, demarca como o ensino se circunscreve atualmente.

Na segunda seção, discuto os saberes necessários ao professor contemporâneo. No contexto atual líquido, o professor precisa se adaptar as novas demandas globais, principalmente porque o inglês é o motor que impulsiona a circulação de informação ao redor do mundo. A veneração da língua hegemônica e a reprodução de teorias de ensino prescritas pelo poder eurocêntrico não cabem mais ao inglês como língua franca (JENKINS, 2007; SEIDLHOFER, 2011; SIQUEIRA, 2011b). Um ensino de língua pautado pela pedagogia crítica (FREIRE, 1979; 2002), dando liberdade ao professor através do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001) e a concepção de língua-cultura (KRAMSCH, 2000; MENDES, 2008) são temas importantes para o ensino e a aprendizagem de inglês

contemporâneo. Além disso, o pensamento de decolonialidade deve estar presente para desconstruir questões normativas enraizadas sobre a língua e a cultura americana e britânica (PHILLIPSON, 1992; BRETON, 2005; RAJAGOPALAN, 2005; GADRIOT-RENARD, 2005). Nesse processo de formação, o professor precisa mais do que a aprendizagem de técnicas e habilidades reprodutivistas. Por isso, discuto tal questão sobre *teacher training e teacher development*¹² (RICHARDS, 2008). E para concluir a segunda seção, aponto a importância da competência crítico-reflexiva do professor para que ele consiga aplicar na sua práxis os conceitos discutidos até então (SCHÖN, 1992, 2000; ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2004, 2006; PERRENOUD, 1999; PICONEZ, 2005; BASSO, 2001, 2008; RAJAGOPALAN, 2005; BORGES, 2013).

Na terceira e quartas seções, verticalizo a temática para essa pesquisa e apresento a relação da disciplina de língua inglesa com a escola pública (OLIVEIRA, 2010; MICCOLI, 2011; SIQUEIRA, 2011a; SCHMITZ, 2011; LEFFA, 2011; QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017). As representações sociais construídas no decorrer dos anos podem influenciar na orientação da prática social de professores, alunos e comunidade sobre o ensino de língua inglesa.

Na última seção, discuto o momento do estágio supervisionado no curso de licenciatura em língua inglesa (KENSKI, 2005; PICONEZ, 2005; RIBEIRO, 2005). Este panorama, com os objetivos e a estrutura do estágio, deve auxiliar a análise de dados do capítulo 5: **Enfim a Costura: Quais são as Representações Sociais dos Formadores?**

3.1 A INSTITUIÇÃO DAS LICENCIATURAS NO PAÍS

A regulamentação da atividade docente no Brasil teve três momentos marcantes. Eles são separados por modificações nas leis que organizaram a formação de professores no país. O primeiro momento acontece com o decreto nº 19.851 de 1931. O segundo trata da reforma das licenciaturas com a lei nº. 5.540 de 1968. O último ocorre com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº 9.394 de 1996 (SANTOS; MORORÓ, 2019).

O início das licenciaturas no país surge da necessidade de regulamentação da profissão, que resultou no marco regulatório nº 19.851, em 1931. Sua finalidade era organizar as

¹² Pela dificuldade em traduzir o significado de ambos os termos para o português sem perder a amplitude de seus sentidos, optei por mantê-los na língua de partida.

universidades brasileiras. Após esse marco, o decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, instituiu um modelo a ser seguido, o da Faculdade Nacional de Filosofia, fundada em 1939. Essa faculdade foi dividida em quatro cursos: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Todos os cursos habilitavam bacharéis, inclusive o de Pedagogia. Os graduandos que concluíam o bacharelado e queriam se tornar professores, migravam para uma seção especial do curso de Pedagogia, denominado de Didática. Ali eles cursavam mais um ano para se habilitarem como professores do ensino secundário. Nasce assim o famoso esquema 3 + 1, em que as disciplinas teóricas são cursadas em 3 anos e apenas o último é dedicado a parte prática, como salienta Borges (2013):

Resultou, da orientação desse decreto (nº1.190), o “esquema 3 + 1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3 + 1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos, e um ano à formação didática (BORGES, 2013, p. 34).

O segundo momento das licenciaturas foi pautado pela necessidade de uma reforma nas universidades. Para tanto foi decretada a lei nº 5.540, em 1968. Foi uma virada muito importante para as licenciaturas, pois elas deixaram de ser dependentes do curso de Pedagogia. Cada curso instituiu seu próprio departamento de licenciatura com campo de formação pedagógica, o que foi uma grande conquista. Importante ressaltar que apesar disso, o modelo 3 + 1 continuou a ser reproduzido, e percebe-se esse vestígio até hoje nas licenciaturas atuais.

Diante da necessidade de professores para atuarem nas escolas, em 1971, a lei nº 5.692 decreta a licenciatura curta. Isto é, uma habilitação para exercer o magistério para o antigo 1º grau - atualmente ele corresponde ao Ensino Fundamental I e II ¹³. Já os professores que se habilitassem na licenciatura plena, podiam lecionar nos 1º e 2º graus - relativos ao Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. A licenciatura curta foi uma ação de caráter urgente e a proposta era suprir a demanda de professores o mais rápido possível. No entanto, “[...] as licenciaturas curtas perpetuaram mais tempo no que era proposto”. Somente com a LDB nº

¹³ Além da mudança na nomenclatura com a LDB nº 9.394 de 1996, a Lei Federal nº 11.114 aprovada em maio de 2005, amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos. Na prática a mudança ocorreu em 2010, e os alunos de seis anos de idade são matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental I. Por isso, esse período foi estendido de quatro para cinco anos.

9.394 de 1996 “[...] as licenciaturas curtas foram extintas e consolidadas as licenciaturas plenas” (BORGES, 2013, p. 40).

O terceiro momento que marca as licenciaturas foi a promulgação da LDB nº 9.394, de 1996. Com ela, algumas mudanças positivas aconteceram para os professores de inglês. A obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna a partir da antiga 5ª série¹⁴ foi uma delas. Apesar de a escola poder optar pela língua, com exceção de cidades de fronteira, ou as fundadas por imigrantes e com forte tradição à língua de herança, o inglês era a escolha mais comum¹⁵.

Na década de 1990, houve também a propagação dos cursos a distância, a expansão de universidades públicas e privadas e, por isso, o número de cursos de licenciatura aumentou. Embora tenha surgido maior oferta para formação de professores, até hoje ainda há críticas pelos currículos em campos do saber estanques, o ensino reprodutivista e a falta de articulação entre a teoria e a prática, que atrapalham uma formação mais vinculada ao contexto contemporâneo, como argumenta Borges (2013):

[...] fatores dificultadores são a mentalidade e as representações vigentes nas instituições e seus membros, que se acham impregnadas pela conformação que historicamente se instituiu entre nós quanto à formação de professores. Deve-se, também, considerar a tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores, em que a questão do racionalismo e do enciclopedismo se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas (BORGES, 2013, p. 52).

Pelo histórico apresentado até aqui, as primeiras tentativas para a instituição das licenciaturas ocorreram pela necessidade em oferecer educação à população brasileira. Foram momentos de acertos, erros e ajustes. Com o tempo, houve reformulações que se adequaram ao período histórico pelo qual o povo estava passando. Nesta conjuntura, desvincular os cursos de licenciatura do curso de Pedagogia e posteriormente extinguir as licenciaturas curtas foi um grande ganho para a formação de professores.

Apesar das críticas em relação às licenciaturas ainda possuírem reflexos do modelo 3 + 1, na prática as universidades tem se mobilizado para que uma articulação maior entre teoria e prática aconteça. Exemplo disso é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que articula o trabalho de professores em formação com a Educação Básica. Dentre

¹⁴ Com a Lei Federal nº 11.114, a nomenclatura mudou de série para ano, tanto para o Ensino Fundamental I quanto para o Ensino Fundamental II.

¹⁵ Essa condição só irá mudar com a implantação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, em que a língua inglesa se torna obrigatória.

os objetivos deste programa, relacionados aos lócus dessa investigação, pode-se constatar que o PIBID delinea articulação com a escola pública, pois dentre seus objetivos, estão:

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério [...] (BRASIL, 2010).

Outro exemplo com essa finalidade é o Programa de Residência Pedagógica, que incentiva os professores em formação a atuarem no ensino de escolas públicas antes de chegarem ao momento de Estágio Supervisionado. O programa visa “[...] apoiar Intuições de Ensino Superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica.” (BRASIL, 2018b). Ademais, dentre os objetivos do programa, a intenção de articulação entre teoria, prática e um envolvimento maior entre a universidade e as escolas estão presentes:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...];

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores [...] (BRASIL, 2018b).

Ambos os programas integram a Política Nacional de Formação de Professores e são subsidiados pelo governo federal, tendo o Programa de Residência Pedagógica a intenção de modernizar o PIBID. Isso quer dizer que, apesar de questões estruturais e políticas que ainda deixam alguns vestígios na constituição das licenciaturas, há programas que propõe articulação entre teoria e prática e estreitamento da relação entre universidade e escola, já nos primeiros anos de formação de professores.

Outros documentos importantes que foram implementados ao longo dos anos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação

Básica (BRASIL, 2002, 2015, 2019). Estas diretrizes foram delineadas e ajustadas em três momentos da educação brasileira. Os documentos de 2002 e 2015 possuem uma abordagem de formação mais crítica e há preocupação com a valorização profissional dos professores.

Já as últimas diretrizes (BRASIL, 2019) estabelecem a carga horária mínima de 3.200 horas para todos os cursos de licenciatura, as competências que os cursos devem desenvolver em seus graduandos e há foco na parte prática dos cursos. Contudo, existem várias discussões sobre o viés político e pedagógico que embasam este documento, já que há um apagamento no que tange ao desenvolvimento de professores crítico-reflexivos e uma homogeneização dos objetivos na formação inicial de todos os cursos do país. Isto acaba restringindo a autonomia das universidades e visa uma formação mais tecnicista. Por isso, apesar dos ganhos neste último documento, há também retrocessos para a formação dos professores na contemporaneidade.

Concomitante ao breve histórico das licenciaturas e aos aspectos mais relevantes que as configuraram, é importante discutir os documentos que regem e direcionam o ensino de língua estrangeira, pois são documentos interdependentes. O ensino não pode ser dissociado da aprendizagem.

3.1.1 Os Documentos que Balizam o Ensino de Língua Estrangeira

Os documentos que embasam o ensino de língua estrangeira no Brasil também foram sendo implantados de acordo com os momentos históricos ocorridos no país. Tanto questões externas quanto internas foram importantes para que leis, bases, parâmetros e diretrizes fossem instituídos. O crescimento da população brasileira, a necessidade de escolarização para a maioria dos cidadãos, a globalização, o status do francês, a criação do Mercosul alavancando a instituição do ensino de espanhol, a língua inglesa como língua franca, o letramento digital e a democratização da escola pública até o Ensino Médio, foram alguns dos momentos que exigiram a implantação e adequação de leis para o ensino de línguas estrangeiras no país.

Tendo como pano de fundo alguns marcos históricos, esboço um panorama geral para contextualizar como o ensino de línguas estrangeiras começou no Brasil. Parto do ensino de línguas clássicas e das metodologias (LEFFA, 1999) até chegar ao momento que a escola está vivendo hoje, ou seja, a instituição do inglês como língua obrigatória desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio. (LEFFA, 1999; KUPSKE, 2018).

O ensino de língua inglesa no Brasil começou durante a colonização do povo português. Com a vinda de Dom João VI para cá, em 1809, o ensino de inglês na educação foi

implementado como disciplina obrigatória. O objetivo era facilitar transações comerciais e, portanto, as aulas eram baseadas em conversas. Naquela época, não havia diretrizes metodológicas para conduzir o trabalho do professor (LEFFA, 1999; KUPSKE, 2018).

Em 1837 o Colégio Pedro II foi fundado no Rio de Janeiro. Foi a primeira escola a oferecer o período secundário no Brasil. O foco do ensino era em ciências humanas e as línguas inglesa, francesa, latina e grega foram ensinadas. Devido à influência do Colégio Pedro II, o inglês tornou-se obrigatório em todo o país. Nesse período, o método gramática-tradução foi implementado nas escolas, com foco na análise gramatical e tradução de textos. Essa metodologia contemplava desenvolver a competência leitora dos alunos, pois naquele período a leitura de literatura clássica era muito importante. As aulas eram ministradas na língua materna, com pouco *input*¹⁶ para os alunos. O ensino de vocabulário era denso, sendo apresentado em forma de listas de palavras isoladas. A função da gramática era a de fornecer as regras para a criação de palavras e a leitura de textos clássicos difíceis iniciava-se logo cedo. O foco era dado à análise gramatical em detrimento ao conteúdo dos textos (LEFFA, 1999).

Após a Proclamação da República, Benjamin Constant implementou uma reforma baseada nos pensamentos do positivismo, em 1889. Houve modificações no currículo escolar e o foco foi dado ao ensino científico, por isso o inglês foi excluído do currículo. Em 1892, Benjamin Constant é retirado de sua posição de Ministro da Instrução Pública e o inglês se torna disciplina obrigatória novamente. No entanto, apenas seis anos depois, em 1898, o ministro Amaro Cavalcanti transforma o inglês em uma disciplina opcional. Apesar disso, Cavalcanti prescreve um currículo na área de humanidades, abrindo espaço para o ensino de línguas estrangeiras através da literatura.

Em 1931, houve uma reforma implementada pelo Ministro da Educação, na época Francisco de Campos. Ele estabeleceu o sistema obrigatório de notas e uma reforma em todos os níveis de ensino no país. Houve ênfase no ensino de línguas modernas e o método direto foi implementado no Colégio Pedro II. Importante ressaltar que esse método já era utilizado na França há trinta anos. Algumas das concepções de ensino no método direto era de que o aprendizado de idiomas devia ter a seguinte sequência: ouvir, falar, ler e escrever. O ensino deveria ser feito através da língua alvo desde o primeiro dia de aula e traduções não eram feitas, o aluno deveria compreender a língua diretamente, sem correlação com sua língua materna (LARSEN-FREEMAN, 1986; RICHARDS, RODGERS, 1986; OLIVEIRA, 2014).

¹⁶ Oportunidades de exposição à língua que fornecem subsídios e facilitam o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Em 1942, houve uma enorme e lucrativa reforma chamada Capanema, que democratizou a educação no Brasil. O ensino secundário foi dividido em 1º ciclo (4 anos) e 2º ciclo, dividido em clássico (ênfase nas línguas clássica e moderna) e científico (matemática, ciências, química, física). Nesse momento, o método direto ainda era usado, porém os objetivos eram mais globais, com foco em dois vieses. O cultural que pretendia desenvolver nos alunos “[...] conhecimento da civilização estrangeira” e a “capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando (no aluno) noções da própria unidade do espírito humano”. O foco educacional, que visava “[...] contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão” (LEFFA, 1999, p. 10). No ensino de inglês, o ensino de vocabulário era escolhido por sua frequência e a habilidade de leitura era desenvolvida a partir de textos únicos, desde manuais com figuras, até romances literários. Os recursos incluíam giz colorido, objetos, fotos, discos e filmes. Apesar da proposta um pouco mais contextualizada e inovadora, segundo Leffa (1999), o método direto não foi realmente implementado nas aulas. O ensino ficava mais baseado no método de leitura. Embora o método direto não tenha funcionado tão bem durante as aulas, as décadas de 40 e 50 foram consideradas as melhores no ensino de idiomas (latim, francês, inglês e espanhol), pois elas foram consideradas no currículo e valorizadas nas escolas.

Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 começou a organizar o sistema educacional como se conhece hoje. Todavia, com muitas perdas para o ensino de línguas estrangeiras, como conclui Leffa (1999):

[...] a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema (LEFFA, 1999, p. 13).

Neste contexto, a língua latina foi retirada do currículo e o francês quando dado era opcional com uma aula semanal. O inglês tinha caráter obrigatório apenas no 1º ciclo.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, a escola básica (obrigatória para todas as crianças) foi reduzida para 11 anos. O foco era dar mais atenção à área profissional e a carga horária do inglês foi reduzida para uma aula no 2º grau (referente ao Ensino Fundamental II) e excluída no 1º grau (referente ao Ensino Fundamental I).

Em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) torna as Línguas Modernas obrigatórias novamente a partir da denominada antiga 5ª série (6º ano do Ensino Fundamental II). Essa lei veio tornar a educação de uma língua estrangeira moderna um direito para todos os cidadãos do Brasil. Também foi instituído o respeito pelo pluralismo de ideias, dando liberdade para as escolas e os professores adotarem outros métodos ou abordagens no ensino de línguas. Apesar da possibilidade de as escolas optarem por outras línguas modernas, a língua inglesa já se estabelecia como uma língua internacional e por isso, ela era geralmente eleita para o ensino nas escolas ¹⁷.

Para embasamento da LDB / 1996, em 1998, o governo elaborou os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Fundamental I e II. Os PCN são diretrizes que marcam um ponto de virada na educação do Brasil. Várias novas concepções foram apresentadas nesse documento. No que diz respeito às línguas modernas, os PCN defendem que estudar uma língua ajuda os alunos a aprenderem sobre outras culturas e integra-os no mundo globalizado. Embora não explicitamente, as diretrizes tendem a apoiar uma abordagem sociointeracionista, entendendo que aprender um idioma faz parte da formação de futuros cidadãos.

O sociointeracionismo (VYGOTSKY, 1999) propõe que o desenvolvimento cognitivo ocorre nas relações sociais. O aprendiz parte da zona de desenvolvimento real, isto é, com seus saberes e, na relação com alguém mais experiente, ele é estimulado a transpor-se para a zona de desenvolvimento proximal, ampliando e construindo seus conhecimentos através da troca de experiências. Nesta conjuntura, entende-se que a aprendizagem se realiza na mediação entre ação e linguagem. Essa abordagem envia os PCN de língua estrangeira (1998), contudo ela apresenta-se articulada ao discurso e é denominada de natureza sociointeracional da linguagem:

O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem. Assim, os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes (BRASIL, 1998, p. 32).

É a primeira vez que um documento sobre o ensino de línguas reconhece a variação linguística de falantes de espaços geográficos diferentes e endossa o respeito a essas diferenças.

¹⁷ Neste período a atual globalização já estava em vigor, trazendo encurtamento das distâncias físicas e linguísticas. Isto ocorreu principalmente pela ascensão da Internet e pelo uso do inglês entre falantes de outras línguas (GRADDOL, 1997, 2006).

Nesta esteira, os PCN (1998) abordam questões do multiculturalismo e do pluriculturalismo como lugares para o diálogo e o respeito no contexto de línguas estrangeiras, inclusive no de línguas indígenas. As diretrizes também defendem a aprendizagem significativa, isto é, que o professor leve para a sala de aula construtos relacionados ao universo dos alunos. Além disso, os PCN (1998) promovem a avaliação contínua e processual dos conteúdos, reconhecendo que a aprendizagem de uma língua é um processo. Essa proposta é um ganho enorme para o ensino de línguas e do inglês, já que até esse momento não havia diretrizes que contemplassem tais aspectos.

Para 1998, foi um grande passo, já que até aquele momento não havia um documento formalizado sobre o ensino de línguas e seguia-se com frequência o método direto (LEFFA, 1999). No entanto, as diretrizes se concentraram no ensino da leitura em detrimento de outras habilidades. Esse ponto foi muito criticado no documento, subentendendo-se que alunos de classes menos favorecidas não tinham necessidade de aprender a oralidade. Os PCN (1998) afirmavam que:

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

Mais de dez anos depois, Celani (2011) apud (RAJAGOPALAN, 2013), a coautora das diretrizes, relata esse episódio e justifica sua opção na época, de acordo com suas representações construídas sobre a escola pública e sobre os professores de língua inglesa:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira, lançados em 1998, do qual sou coautora, recomendamos a ênfase em leitura e escrita, considerando as situações do contexto brasileiro. Fomos massacrados. Diziam que a proposta era elitista, pois excluía a possibilidade de acesso do estudante ao desenvolvimento das quatro habilidades – ler, falar, escrever e compreender. Mas como, sem preparo, o professor pode desenvolver a habilidade de fala com cinquenta crianças por classe em duas horas semanais? (CELANI, 2011) apud (RAJAGOPALAN, 2013, p. 158).

A preocupação de Celani (2011) era legítima dentro do contexto educacional que ela conhecia. Além disso, de acordo com o panorama legal descrito até agora, percebe-se que a

língua inglesa nunca foi tema primordial dentro do ideário educacional brasileiro. Ora colocada, ora retirada do currículo de acordo com a relevância dada por um pequeno grupo político. Da mesma maneira, a implantação das licenciaturas passou pelas mesmas agruras, por isso o raciocínio “equivocado” de Celani (2011) ao tentar minimizar as circunstâncias. De maneira geral, não há um planejamento prévio para o ensino de língua inglesa nas escolas. Primeiro ocorrem as demandas, para depois as políticas públicas instituírem as leis e diretrizes para ajustar o ensino à real situação da língua no âmbito social.

Retornando para 1999, após a LDB / 1996 e os PCN de 1998, e compreendendo o contexto descrito acima, têm-se o início de uma nova era: as escolas de idiomas começaram a proliferar em todo o país (LEFFA, 1999). Muito rapidamente, os alunos entenderam que, para falar inglês, as escolas regulares não atenderiam seus desejos. O ensino de língua inglesa nas escolas ficou relegado a segundo plano. Infelizmente, os alunos da escola pública são os mais prejudicados, pois devido à situação socioeconômica, eles não têm como recorrer aos cursos pagos.

Embora os PCN (1998) oferecessem bastante liberdade para os professores, especialmente com a abordagem sociointeracionista, poucas ações mudaram no ensino de inglês nas escolas regulares. Seja pela falta de preparo na formação dos professores, como acreditava Celani (2011) apud (RAJAGOPALAN, 2013), ou pela falta de estrutura, o que se percebeu no geral, foi uma continuação do método gramática-tradução ou do método direto. As aulas se concentravam em listas de vocabulário e traduções de diálogos curtos, enfatizando as habilidades de leitura e escrita. Era uma reprodução de anos de aprendizagem no mesmo formato, quando a leitura era a habilidade mais valorizada.

O método audiolingual criado nos anos 1970 chegou no Brasil através dos cursos de língua inglesa. No mesmo caminho, a abordagem comunicativa também foi implementada nos cursos de inglês no final da década de 1990 e início de 2000. Essa abordagem baseia-se na aprendizagem de uma língua a partir da interação social e do foco na comunicação. Para isso, o aprendiz deve desenvolver a competência comunicativa. As principais características dessa abordagem são a preocupação com a contextualização, o uso de materiais autênticos e o trabalho com funções comunicativas (LARSEN-FREEMAN, 1986; RICHARDS, RODGERS, 1986; OLIVEIRA, 2014).

Dessa forma a aprendizagem se torna muito mais significativa e dinâmica para o aprendiz. Paulatinamente, a formação de professores, desde então, constrói representações positivas sobre o uso de abordagem comunicativa e do pós-método em contexto de ensino de

língua inglesa em escolas regulares (OLIVEIRA, 2014). Embora métodos e abordagens sejam objetos de estudo na formação de professores de inglês, pois fazem parte das discussões e ementas de algumas disciplinas, até 2017, não havia um documento obrigatório que exigisse uma abordagem comunicativa e intercultural nas escolas regulares. Isto é, um ensino que contemplasse práticas e interações sociais e a cultura como parte intrínseca da língua, delineando a identidade de um povo e reverberando na alteridade para que o aprendiz compreenda e valorize sua própria cultura.

Como uma extensão dos PCN do Ensino Fundamental I e II, em 2000, o governo preparou os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Escolas de Ensino Médio (PCNEM). As línguas estrangeiras entraram para o campo de linguagens, códigos e suas tecnologias. Os parâmetros, vigentes até hoje, determinam e instituem a relevância do ensino de línguas estrangeiras para formação integral dos futuros cidadãos. Ademais, o documento ancora-se nas competências linguística e comunicativa para o ensino de línguas e reconhece a globalização como fenômeno contemporâneo que demanda novas habilidades e modos de se compreender o mundo, englobando as línguas com pontes entre povos e culturas distintas.

Em 2002, o ministério da educação lança o PCN+ Ensino Médio, com o subtítulo de Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ele vem como um adendo ao documento anterior e seu foco é na produção de sentidos do texto, no letramento ideológico (STREET, 2010, 2014). Segundo Oliveira (2020), o modelo ideológico de letramento

[...] preza pela emancipação do sujeito, pela formação de um sujeito consciente, crítico e reflexivo, que se inclui na sociedade como um cidadão participativo e transformador, desenhando sua própria história a partir de suas experiências e sua construção coletiva com o outro. O modelo ideológico considera o letramento uma prática social que abrange a cultura, as relações de poder, a prática discursiva, política e social que enviesa a compreensão da sociedade de forma crítica (OLIVEIRA, 2020, p. 6).

O PCN+ discorre sobre a importância de se desenvolver nos alunos a competência leitora, pois “O texto – falado e escrito – constitui o grande conteúdo estruturador em língua estrangeira, a partir do qual irão organizar-se os demais conteúdos estruturadores” (BRASIL, 2002, p. 116). Ele aponta ainda para a importância de, através da língua estrangeira, compreender-se a cultura e a diversidade cultural de diferentes povos.

A receptividade dos dois documentos mencionados foi controversa. Pesquisadores debateram sobre a falta de diálogo entre eles, da falta de clareza na abordagem das teorias apresentadas. Rojo e Moita Lopes (2004) afirmam que

[...] as visões de linguagem e aprendizagem utilizadas não dão conta das necessidades da vida contemporânea. Acrescente-se ainda o fato de que a articulação teórica é fragmentada e não está, portanto, apoiada em uma formulação consistente, o que dificulta qualquer tentativa de compreensão ou de pensar uma proposta pedagógica (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 42).

Por outro lado, Schmitz (2008) contra-argumenta as colocações dos pesquisadores Rojo e Moita Lopes (2004) e acirra o debate questionando-os sobre outras questões trazidas à baila, tais como noções de cidadania, ética e interdisciplinaridade. Temas importantes para a educação contemporânea e que são abordados no PCN+ (BRASIL, 2002). Essa suposta falta de clareza entre os documentos, o PCNEM e o PCN+, não repercutiu positivamente e eles tiveram a visibilidade atenuada dentre os parâmetros do período.

Em 2006, o ministério da educação apresenta as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Essas diretrizes, pela primeira vez, discutem a questão da inclusão e exclusão nas escolas; a globalização e a noção de pertencimento a um país; global e glocal, ou seja, a valorização da cultura local dentro do universo globalizado, e letramento como uma prática sociocultural. Enfim, este documento vislumbra o ensino de línguas de maneira holística, preparando os alunos para o mundo contemporâneo.

Em 1991 a Argentina, o Brasil, o Uruguai e o Paraguai criaram o Mercado Comum do Sul, o Mercosul, com objetivo de estabelecer a integração econômica de livre comércio entre vários países da América do Sul. Outros países aderiram a iniciativa posteriormente. Essa medida impulsionou a implantação do ensino de língua espanhola no Brasil, culminando na lei nº 11.161 de 2005, que instituiu o espanhol como língua obrigatória no Ensino Médio e como disciplina facultativa no Ensino Fundamental II. Foi um grande avanço para o ensino de língua estrangeira no país. Atualmente, o ensino obrigatório de espanhol no Ensino Médio foi retirado com a medida provisória 746/16 e depois decretado oficialmente com a lei federal nº 13.415/17. Essa lei tem sido muito criticada porque, além de desconsiderar o ensino de línguas na educação brasileira, ainda causou desconforto em relação ao tratado do Mercosul entre os países participantes.

Outro marco importante para a educação no país ocorreu com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2012; SILVA et al, 2015; SILVA, 2016;

AMENDOLA; POSSAS, 2016; SILVA, 2017). Ele tem como objetivo disponibilizar material didático gratuitamente para as escolas públicas de todo o país. Esse programa não é novo, teve início em 1929 e houve algumas tentativas de promoção não muito exitosas em anos posteriores no país. Somente após a LDB de 1996, ele conseguiu tomar força (HOLFING, 2000). Apesar disso, as disciplinas de língua estrangeiras só foram contempladas em 2011, como explicam Amendola e Possas (2016, p. 1, 2):

Em 2011 o Governo Federal inseriu Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) – inglês e espanhol – no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do qual adquire livros impressos e conteúdos digitais para mais de 30 milhões de alunos de escolas públicas. Na primeira edição foram contemplados os estudantes de Ensino Fundamental e, no ano seguinte, os de Ensino Médio. Desde então, as LEM seguem o cronograma de avaliação e compra de livros didáticos para o PNLD.

Em 2012, o programa começou a abranger também outros materiais, além do livro didático, adequando-se às exigências contemporâneas de ensino. Já em 2017, ele é chamado de Programa Nacional do Livro e Material Didático. Atualmente, o programa atinge todas as disciplinas escolares e os materiais são avaliados e escolhidos pelo próprio corpo docente das escolas.

Em 2013, o governo elaborou um documento obrigatório chamado Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Este documento tem como finalidade orientar o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, seus currículos e o conteúdo mínimo a ser ensinado em cada disciplina. Eles garantem a formação básica dos alunos, definindo as competências para a educação regular.

Em 2017, o governo, após várias discussões com pesquisadores, professores e a comunidade, promulgou a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do Ensino Fundamental e em 2018, aprovou a BNCC para o Ensino Médio. Este é um documento obrigatório e normativo que determina as competências (gerais e específicas)¹⁸, habilidades e elementos essenciais de aprendizado que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa do Ensino Básico – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. De fato, este documento surge para atualizar as discussões do mundo contemporâneo e globalizado. Agora é mister que os professores reflitam sobre as competências que precisam desenvolver em seus alunos para

¹⁸ Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, 2018a), competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas do cotidiano, lidar com situações de cidadania e do trabalho.

selecionar o conteúdo. Além disso, essas competências estão relacionadas à cidadania e à formação de um aluno crítico e reflexivo.

A BNCC (BRASIL, 2017, 2018a) de língua inglesa está organizada em cinco eixos que detêm as competências que o professor precisa desenvolver. Os eixos são oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural. Pela primeira vez, o idioma oficial a ser ensinado como língua estrangeira moderna nas escolas é o inglês. O documento tem como uma de suas pedras angulares a educação integral, com foco na interdisciplinaridade, promovendo a educação integral do aluno. Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017, 2018a) também aborda alguns conceitos importantes no ensino e na aprendizagem de inglês como língua estrangeira, como a língua franca, a interculturalidade e a multimodalidade. São esses três elementos que balizam todo o documento da BNCC em língua inglesa.

O inglês como língua franca pode ser entendido como uma língua de contato, usada entre falantes de nacionalidades distintas com a finalidade de se comunicar. Esse conceito desconstrói o inglês hegemônico e transforma todos os falantes em usuários legítimos do idioma (JENKINS, 2007; SEIDLHOFER, 2011; SIQUEIRA, 2011b). Essa proposta vem de encontro com o mundo líquido contemporâneo, em que as identidades estão em constante construção e ressignificação. A BNCC propõe o desenvolvimento das competências específicas (os eixos oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural) para se comunicar com um inglês que pertence a todos, como uma língua global.

A BNCC considera o desenvolvimento da comunicação digital como parte importante do mundo globalizado. Por isso, ela aborda as multimodalidades como competência importante para o desenvolvimento das futuras gerações. Nesta conjuntura, pensar em multimodalidades no ensino de língua inglesa é necessário para a comunicação nos moldes atuais. Textos orais e escritos são encontrados e mesclados a todo momento nos meios digitais. Em muitos casos, a língua inglesa está presente nesses discursos. As multimodalidades compreendem todos os tipos de representação linguística, ou seja, gestual, oral, visual, áudio, tátil etc., como meio de interação social. No mundo digital, várias formas de comunicação são apresentadas ao mesmo tempo, proporcionando às pessoas variadas experiências interativas (COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO; 2013). Por isso, o aluno deve desenvolver competências que contemplem essa leitura multimodal da contemporaneidade.

Interculturalidade é outro tópico que permeia os princípios da BNCC, especialmente no ensino de inglês. A cultura e a língua são construtos sociais indissociáveis e são constituídos por hábitos, atitudes, modo de ser, comportamento, identidade, representações (KRAMSCH,

2000; WALSH et al, 2006; MENDES, 2008). Nesse caminho, a dimensão intercultural está presente em todos os eixos da BNCC. Aprender uma língua-cultura é aprender uma outra cultura e entender a sua própria através da alteridade, respeitando a do outro e valorizando a sua. A interculturalidade proporciona o desenvolvimento da solidariedade, empatia, respeito, valorização, emancipação e empoderamento entre pessoas de diferentes culturas. Dessa maneira, desenvolver usuários de inglês interculturalmente sensíveis é prepará-los para o mundo contemporâneo.

Em resumo, a BNCC (BRASIL, 2017, 2018a) atualiza as práticas pedagógicas do ensino de inglês para a contemporaneidade. Agora, é necessário usar abordagens que contemplem a comunicação e a interação social. A abordagem comunicativa e algumas outras que são incorporadas a ela, como a aprendizagem baseada em conteúdo, a aprendizagem baseada em tarefas, a aprendizagem cooperativa etc. são bem-vindas no ensino nas escolas regulares (LARSEN-FREEMAN, 1986; OLIVEIRA, 2014). O professor também tem liberdade para elaborar suas aulas considerando os parâmetros do pós-método, que respeitam o contexto de aprendizagem do aluno (KUMARAVADIVELU, 2001). Além disso, ao compreender a língua inglesa como língua franca em um viés intercultural, os professores podem romper com o pensamento hegemônico do inglês britânico ou norte-americano como prescritores do idioma. Afinal, o inglês está em todo lugar e pertence aos seus falantes. Culturas menos favorecidas ou apagadas devido ao eurocentrismo podem e devem ser apresentadas aos alunos, tais como o inglês australiano, indiano, afro-americano, jamaicano, neozelandês, para mencionar alguns.

A BNCC é um documento obrigatório a ser seguido. A língua inglesa é uma disciplina mandatória a partir do Ensino Fundamental II. Agora, os formadores têm a responsabilidade de preparar os estudantes de graduação para o inglês da contemporaneidade. Para isso é preciso que as aulas de prática pedagógica ofereçam insumos a fim de preparar os futuros professores para essa realidade.

Em contrapartida, a BNCC tem gerado algumas críticas entre os pesquisadores de LA. Segundo Ribas (2018, p. 1786) atesta, “Alguns pontos de vista contrários à base referem-se ao não respeito à diversidade e aos conhecimentos locais dos aprendizes, e também ao fim da autonomia docente.” Ademais, o documento é criticado por não considerar a aprendizagem de alunos com necessidades especiais, não mencionar abertamente questões étnico-raciais no ensino e de apresentar postulados muito rasos em relação ao letramento digital e ao inglês como língua franca.

A BNCC preza pela equidade na Educação Básica. Porém, a proposta por um currículo que contemple um padrão mínimo de conteúdos não é a pedra filosofal para a solução dos problemas da educação brasileira:

Trata-se de uma visão bastante ingênua de equidade [...], considerando que há diversos problemas enfrentados nas escolas, como falta de infraestrutura, falta de professores para ministrar certas disciplinas, violência etc., que dificultam ou impedem o desenvolvimento da cidadania plena. Não é uma proposta de padronização de conteúdos didáticos que irá resolver a questão de acesso e de garantia de direitos à educação [...] (RIBAS, 2018, p. 1796).

É mister compreender que a engrenagem da educação é movida por fatores políticos, filosóficos, questões de preconceito racial, social, econômico e linguístico. Ela precisa ser considerada de forma holística e que ações pontuais não conseguem dar conta de problemas multifatoriais. Contudo, a BNCC ainda assim traz um novo fôlego para a Educação Básica e para um viés, mesmo que superficial, mais contemporâneo da língua inglesa.

Dentro do campo ideológico, fica evidente o valor simbólico que o ensino de língua inglesa possui no Brasil. A construção de uma imagem de língua elitizada surge logo com a fundação do Colégio Pedro II, em 1931, e se perpetua até os dias de hoje. O discurso disseminado desde então, é a de que a língua inglesa não é um direito de todos, principalmente para os alunos de escola pública. O ensino de língua inglesa foi usado como “joguete” nas decisões políticas desde o início das políticas educacionais no Brasil. Nunca houve uma constância na manutenção da disciplina, o que a representaria ideologicamente como um conteúdo importante para a formação dos cidadãos. A representação construída do inglês, considerando a conjuntura histórica e a desvalorização da língua pelas políticas públicas é a de que é uma disciplina menor.

Na contramão deste viés, percebo o discurso de que “inglês não reprova” ou de que “eu não vou viajar para o exterior”, como defesas desenvolvidas pelos alunos há gerações. Eles são diminuídos duplamente: a primeira, pelas políticas educacionais, que desmerecem o inglês como forma de manipulação do povo, e a segunda, pela língua inglesa hegemônica, eurocêntrica. A defesa é um recurso para atenuar o descaso que o aparelho ideológico brasileiro tem feito em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras durante tantos anos, e também para minimizar a impossibilidade de apropriar-se da língua do outro, soberana e monolítica. Para que isso seja desconstruído, é preciso um trabalho de empoderamento dos alunos tanto de cidadania, como de falante usuário da língua inglesa.

3.2 OS SABERES NECESSÁRIOS PARA O FAZER PEDAGÓGICO

Nesta seção do trabalho, apresento alguns conceitos relevantes para o professor de inglês contemporâneo. Entendendo a língua como prática social em um mundo líquido e digital, o ensino de línguas demanda habilidades, conhecimentos e competências que se equiparem às necessidades das pessoas na atualidade. Além disso, a língua inglesa traz consigo aspectos simbólicos, culturais e ideológicos que devem ser apresentados e discutidos em sala de aula. Para isso, discuto algumas concepções que devem acompanhar o professor de inglês na formação inicial e continuada.

O inglês como língua franca (JENKINS, 2007; SEIDLHOFER, 2011; SIQUEIRA, 2011b), a interculturalidade (KRAMSCH, 2000; MENDES, 2008), o pós-método (KUMAVARADIVELU, 2001) e a pedagogia crítica (FREIRE, 1979, 2002) são questões que permeiam a aprendizagem contemporânea da língua inglesa. Outro ponto importante a ser abordado é a decolonialidade (PHILLIPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 2005; WALSH et al, 2006), pois muitas vezes, a realidade configurada nas representações cotidianas acoberta e silencia relações de poder abusivas eurocêntricas. A hegemonia do inglês britânico ou americano ainda é muito arraigada no sistema de ensino brasileiro, incutindo nos aprendizes o ideário do falante nativo que deve ser venerado. A dicotomia norte e sul, opressor e oprimido, colonizador e colonizado, visíveis e invisíveis precisa ser desvelada para que as relações de poder se modifiquem (SANTOS, 2007). O papel do professor, através da pedagogia crítica é de conscientizar as vozes do sul (MOITA LOPES, 2005).

Apresento também nessa seção a questão da formação do professor de inglês, amplamente denominado *teacher education*. Discuto o ensino reprodutivista de métodos e abordagens passadas e passo pelo histórico construído para a profissionalização do professor de inglês. Durante esse processo, outras variáveis começaram a ser consideradas na formação dos professores, tais como crenças, questões identitárias, atitudes, ideologias. Tanto as técnicas e os procedimentos, quanto os saberes teóricos, constroem o cabedal que o professor precisa aprender e desenvolver na sua formação inicial e continuada (RICHARDS, 1991; 2008).

Neste íterim, percebe-se a necessidade de competências que auxiliem o professor de inglês nessa jornada. Antigamente os métodos ditados pelo falante nativo eram suficientes para que os instrutores de inglês reproduzissem habilidades tecnicistas no intuito de ensinar. Atualmente, um conjunto de saberes são exigidos para que o professor mobilize suas

competências durante as aulas. A competência crítico-reflexiva é a base fundante para que os saberes mencionados acima sejam acionados (PICONEZ, 2005; RAJAGOPALAN, 2005).

3.2.1 O Ensino de Língua Inglesa na Contemporaneidade

Antes de discutir sobre o ensino, é preciso contextualizar o momento atual da língua inglesa no mundo e para seus falantes. É a primeira vez que uma língua atinge o status de língua internacional nas proporções atuais (BRETON, 2005; LACOSTE, 2005; RAJAGOPALAN, 2005; SIQUEIRA, 2011b; 2008). Ela é a língua da globalização, dos documentos oficiais, dos aeroportos, das transações comerciais, das pesquisas. É a língua pela qual transitam as riquezas e, por isso, ela é considerada valiosa por si só. Saber inglês é poder se comunicar pelos quatro cantos do planeta, além do status que os falantes bilíngues adquirem em relação às pessoas monolíngues. Enfim, Breton (2005) confirma que: “[...] ele (inglês) é, de facto, a língua do poder – nas instituições políticas, [...] tanto nos negócios, no comércio, na indústria e na cultura. [...] o inglês desempenha um papel tanto mais importante à medida que serve de elemento unificador” (BRETON, 2005, p. 15).

Não há como negar a soberania que o Reino Unido se tornou ao conseguir colonizar diversos lugares do mundo. Incluindo nesse processo, a colonização da maior potência mundial de hoje, os Estados Unidos. Se nos séculos passados, essa dominação era feita através da força bruta, hoje ela é estrategicamente feita pelo poder que a língua inglesa exerce no mundo:

[...] A geopolítica do inglês é, somando tudo, um reflexo do triunfo político, econômico, cultural dos povos de língua inglesa e um meio de aumentar a sua influência pela difusão da língua. O front geopolítico do inglês é simultaneamente externo – o poder dos Estados que aderem à sua filosofia com todas as suas consequências no plano do poder – e interno, com o inglês sendo considerado como o meio mais seguro de ascensão social (BRETON, 2005, p. 25).

O inglês é uma das línguas mais faladas no mundo. Rajagopalan (2005, p. 149) afirma que “Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é $\frac{1}{4}$ da população mundial – já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa [...] ou [...] se encontra na situação de lidar com ela”. O inglês, idealizado por muitos, é visto como uma língua monolítica, hegemônica e eurocêntrica. Essa língua considerada perfeita é materializada pelo falante britânico ou americano, excluindo os vários sotaques existentes dentro até mesmo desses

próprios países e grupos sociais. Todavia, há falantes nativos de inglês em mais de sessenta países ao redor do mundo, muitos deles falantes deste idioma devido à colonização imposta pelo Reino Unido. Além disso, há um número grande de usuários do inglês como segunda língua e língua estrangeira.

Para se compreender essa relação entre os falantes, recorro a Kachru (1982) que apresentou um modelo de distribuição de usuários de língua inglesa através dos denominados círculos concêntricos. No círculo interno se aloavam os falantes nativos, provenientes do Reino Unido, Estados Unidos, Austrália, Canadá etc. O círculo externo pertencia aos falantes de inglês como segunda língua, aqueles que historicamente foram colonizados pelo Reino Unido, tais como Índia, Filipinas e Singapura. Já no círculo em expansão estavam países em que o inglês é considerado uma língua estrangeira, assim como no Brasil. A figura a seguir ilustra a proposta de Kachru (1982):

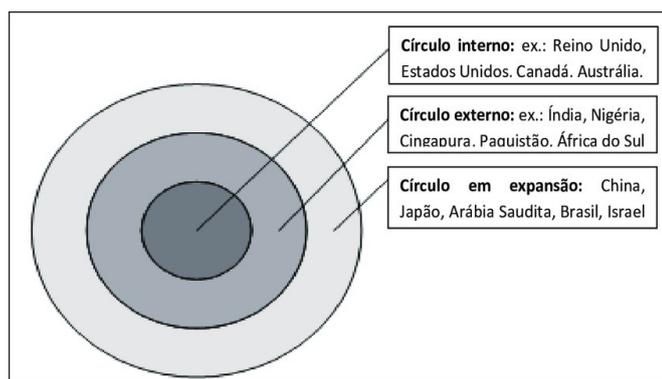


Figura 1- Círculos concêntricos

Fonte: adaptada de Kachru (1982)

Por vários anos, os círculos concêntricos foram discutidos dentro do escopo da Linguística Aplicada e na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Todavia, com o momento líquido da contemporaneidade, esses círculos estáticos estão perdendo o sentido. A globalização tem proporcionado a migração de pessoas ao redor do mundo por inúmeras razões. Atualmente, há pessoas de diferentes nacionalidades vivendo em muitos países estrangeiros. Os falantes de inglês de diferentes nacionalidades e de outras línguas estão em todo lugar, e carregam consigo parte de sua cultura, enriquecendo assim outros lugares e outros povos. Schmitz (2014, p. 2014) explica que: “Os círculos estão ficando cada vez mais indefinidos. Nem todas as pessoas estão assentadas em seus países de origem porque possuem identidades

internacionais ou transnacionais” (Tradução minha)¹⁹. Destarte, pode-se dizer que os círculos atualmente estão heterogêneos e que o inglês pertence ao mundo globalizado.

Nesta conjuntura, as mudanças que vem ocorrendo no mundo reverberam no ensino e na aprendizagem de todos. Se antigamente, aprender uma língua tinha como objetivo a leitura de obras literárias clássicas, hoje saber inglês alavanca a interação das pessoas no mundo globalizado. Para que a interação social se realize, não basta aprender vocabulário e técnicas de leitura, pois saber a língua requer o desenvolvimento da competência comunicativa²⁰ e do letramento digital²¹.

Essa demanda apresenta uma língua inglesa que pertence ao mundo, o inglês como língua franca (ILF) (JENKINS, 2007; SEIDLHOFER, 2011; SIQUEIRA, 2011b). Professores de inglês e professores em formação precisam compreender essas mudanças atuais e como elas reverberam no estudo da língua. Essa nova configuração da língua tem um enorme impacto no ensino e na aprendizagem. Com o ILF, a hegemonia do falante perfeito é desconstruída e ele se assegura de que a importância está na comunicação. O foco do ILF é a inteligibilidade²², e não a pronúncia e gramática perfeitas. O aprendiz de inglês não precisa se espelhar no inglês americano ou britânico e disfarçar o sotaque para se assemelhar o mais possível aos falantes nativos. Aliás, uma meta inatingível, visto que as pessoas carregam consigo sua cultura e sua identidade enquanto aprendem uma língua estrangeira. Por isso, o ensino de inglês pelo viés do ILF torna a aprendizagem mais leve e destrói amarras carregadas por professores e aprendizes de inglês que não pertençam aos falantes do círculo hegemônico.

Assim, em um ensino pautado no ILF, o foco da pronúncia é na produção compreensível de sons e alguns deslizes gramaticais são considerados desvios e não erros²³. O mais importante é a comunicação. Além disso, levando em conta o número de usuários da língua inglesa, as

¹⁹ The circles are becoming more and more blurred. Not all people are rooted for they have international or transnational identities.

²⁰ Mobilização de conhecimentos e saberes necessários para interagir socialmente através da língua. A competência comunicativa abrange outras competências, tais como as competências linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística e sociocultural.

²¹ Competência para acessar, interagir, compreender e interpretar variados tipos de texto em ambientes digitais.

²² Qualidade daquilo que pode ser entendido, compreendido, que produz efeito de sentido durante a interação social.

²³ No ILF, o uso da língua fora da gramática normativa, que não interfira na interação comunicativa, é considerada um desvio e não um erro gramatical. Alguns exemplos são: o uso da terceira pessoa do singular sem o -s, uso excessivo de *that*, troca dos pronomes relativos *who* e *which*, uso de *tag questions* fora da norma gramatical (SEIDLHOFER, 2004).

chances de interação entre falantes de diferentes nacionalidades são muito maiores. Compreensível que a língua se adapte aos seus usuários, de acordo com sua função social:

A expansão e a variação linguísticas não podem ser concebidas mediante arcabouços conceituais que envolvem agentes ativos impondo suas línguas a recipientes passivos. Pelo contrário, trata-se de um processo no qual o ator essencial é a comunidade linguística adquirente (BRUTT-GRIFFLER (2002, p. 23) apud (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151).

Ademais, quando os professores têm consciência do inglês como língua franca, eles também podem levar para a sala de aula questões que envolvem o inglês de forma mais emancipada, dando mais leveza ao ensino, e por conseguinte, respeitando a sua própria língua. Segundo Sifakis (2019) apud Sifakis e Bayyurt (2018), essa consciência do ILF pode ser compreendida como:

[...] o processo de engajamento com a pesquisa ILF e o desenvolvimento da própria compreensão das maneiras pelas quais ela pode ser integrada no contexto da sala de aula, através de um processo contínuo de reflexão crítica, *design*, implementação e avaliação de atividades instrucionais que refletem e localizam a interpretação sobre a construção do ILF (SIFAKIS, 2019, p. 290, 2091) apud (SIFAKIS; BAYYURT, 2018, p. 459) (Tradução minha).²⁴

Uma crítica recorrente feita por pesquisadores e professores é a visão de inglês eurocêntrico que os materiais didáticos de inglês apresentam. Inquietações, questionamentos e pesquisas têm sido feitos para que os materiais reflitam o mundo globalizado, respeitando e mostrando sotaques diferentes, povos diferentes, representando também as minorias (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2012). Isto também leva em conta a compreensão de ILF durante as aulas de inglês.

O mundo está mudando rapidamente. Todavia, ainda há muito a se fazer para reorganizar as relações de poder que foram impostas pela hegemonia do Reino Unido no passado e atualmente, pelos Estados Unidos. A relação abusiva de poder entre colonizado e colonizador é mantida há séculos. O discurso hegemônico nos envolve de uma maneira tão forte, que já nascemos condicionados e subservientes, silenciados pelos anos de submissão. A

²⁴ ELF awareness is defined as follows: the process of engaging with ELF research and developing one's own understanding of the ways in which it can be integrated in one's classroom context, through a continuous process of critical reflection, design, implementation and evaluation of instructional activities that reflect and localize one's interpretation of the ELF construct (SIFAKIS, 2019, p. 290, 2091) apud (SIFAKIS; BAYYURT, 2018, p. 459).

idolatria ao primeiro mundo, ao cinema, às músicas, ao estilo, às roupas, ao jeito de ser americano, estão arraigados em qualquer lugar do planeta. Essa ideologia americana, aceita sem questionamentos, sufoca e nos diminui como falantes, como sujeitos não dignos de sermos usuários da língua inglesa. Ter consciência e refletir sobre essa relação é fundamental para que haja mudanças. Ao ser questionado sobre como resistir a essa massificação cultural e linguística Gadriot-Renard (2005, p. 32) responde: “Deixando de ter vergonha (síndrome do escravizado²⁵), mas também pondo-nos à altura em inglês.”

Para que a relação discursiva se modifique, as relações de poder devem se reorganizar. O ILF surge justamente como forma de resistência ao que antes era de pertencimento exclusivo dos falantes do inglês hegemônico. Com o ILF, pedimos autonomia, nos rebelamos na posição de subserviência e colocamos em xeque a autoridade suprema dos detentores da língua inglesa. Essa consciência crítica precisa ser estimulada nos aprendizes-usuários de inglês. O complexo de vira-lata precisa ser superado, e ele começa através do empoderamento dos professores de inglês em sua práxis pedagógica.

Uma outra questão que precisa ser compreendida e apropriada pelo professor de inglês contemporâneo é a interculturalidade. Ao aprender outra língua, entra-se em contato com a cultura imbricada nela. Língua-cultura são indissociáveis (KRAMSCH, 2000; WALSH et al., 2006; MENDES, 2008). Cada língua traz suas especificidades, que estão permeadas pela ideologia do povo e da cultura ao qual pertence. Aprender uma língua estrangeira demanda disposição para sair da zona de conforto e deparar-se com espaços simbólicos diferentes.

Neste processo de ensino e aprendizagem, o aluno de inglês, ao se deparar com a cultura do outro, na alteridade, reconhece, compreende e ressignifica sua própria cultura. É um movimento constante de aprendizagem e construção, tanto do professor quanto do aluno de inglês, como explica Mendes (2008):

Numa perspectiva dialógica, centrada nas relações interculturais, as experiências de ensinar e aprender pressupõem um constante ir e vir entre teoria e prática, entre fazer e desfazer, entre construir, desconstruir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeito das ações e também observador. A sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do embate de aspectos sociais,

²⁵ Gadriot-Renard (2005) utiliza o termo “escravo” para designar a baixa autoestima ou o complexo de vira-lata dos brasileiros, ou seja, sentimento de inferioridade proveniente da opressão ocasionada por séculos de colonização europeia em nosso país. Contudo, o termo mais adequado é escravizado, pois define aquele que foi subjugado, submetido à escravidão por um regime opressor. Assim, opto por utilizar os termos síndrome do escravizado, complexo de inferioridade ou de vira-lata para descrever este sentimento de subalternidade que nos acompanha culturalmente ao longo dos anos.

políticos, psicológicos, afetivos etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum, formado pelas contribuições de todos (MENDES, 2008, p. 58).

A questão intercultural está cada vez mais presente durante a aprendizagem de inglês, pois com a globalização e a Internet, o contato com a língua-cultura inglesa se presentifica através de músicas, filmes, leituras e nas várias representações multimodais do mundo digital. Todavia, é necessário tomar cuidado com a veneração da cultura estereotipada americana ou britânica. Em um espaço de aprendizagem intercultural, o professor deve conduzir as aulas e a ressignificação da língua-cultura alvo de forma crítico-reflexiva. Dando oportunidades para que os alunos desenvolvam a empatia e o respeito mútuo, em uma relação de igualdade entre a língua materna e a língua que está aprendendo.

Nesse processo, o professor tem a chance de desconstruir estereótipos e desmitificar o inglês eurocêntrico que sempre nos foi imposto. É importante compreender que a parte mais superficial da cultura é a representada por hábitos e costumes típicos. No entanto, ultrapassando essa casca estereotipada, professor e alunos, de forma dialógica, podem mergulhar em searas muitos mais complexas. A língua-cultura é marcada por ideologias e os alunos podem entender que existem relações de poder desiguais entre as culturas. Além disso, o professor pode apresentar os vários ingleses existentes no mundo, da Índia à Jamaica, ou a Gana na África, e abrir o leque de possibilidades para reconhecimento, aprendizagem e ressignificações. É um convite para se refletir sobre os espaços simbólicos demarcados pela relação colonizador e colonizado:

Ver-se como colonizado abre o lugar de ser não definido, que habita a borda de uma realidade intervalar, provocando um estranhamento e um descentramento cultural. O descentramento é a experiência de olhar a si mesmo, a própria cultura, com o olhar de uma outra cultura. O descentramento possibilita à pessoa enriquecer a sua própria identidade com outros pontos de vista, outras características, outras memórias, outras fontes, outros sistemas de expectativas e de imaginação (NANNI; ABBRUCIATI, 1999, p. 28-29) apud (SOUZA; FLEURI, 2009, p. 61).

Nessa aprendizagem, o aluno se desloca de seu espaço de língua-cultura materna e reconhece a língua-cultura do outro, criando para si um terceiro lugar, um lugar híbrido, em que reconfigura sua identidade a partir da alteridade. É o que o mundo líquido contemporâneo nos incita e nos proporciona; a ressignificação identitária nas relações fluidas e dinâmicas (BAUMAN, 2001). Esse terceiro lugar possibilita o deslocamento do aluno para uma reflexão

sobre as relações humanas, compreendendo as ideologias subjacentes à cultura do colonizador, convidando-o ao empoderamento e a uma relação mais igualitária:

[...] Nesse espaço de hibridismo, é provável que tenha acontecido o que Bhabha denomina processos simbólicos de negociação [...], dentro de uma temporalidade que tornou possível a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios. Tal espaço de hibridismo teria possibilitado a ultrapassagem das bases de oposição dadas (dominantes/dominados). [...], mas de um entrelugar que contestaria os termos e o território de ambas as categorias. Isso possibilita ir além e despertar o desejo de outro lugar e de outra coisa que, nesse caso, poderia ser identificado como novas possibilidades de relações pessoais e sociais entre sujeitos marcados por uma política de diferenças (SOUZA; FLEURI, 2009, p. 62).

Na esteira desse pensamento, as metodologias para o ensino de línguas não vislumbravam os aprendizes como indivíduos de culturas diferentes, com necessidades e particularidades. Os métodos e as abordagens não consideravam características individuais, geográficas, culturais e socioeconômicas. Sem deixar de se compreender que cada momento histórico demandava o ensino de habilidades específicas, ainda assim, as metodologias para o ensino de línguas eram compartimentadas e estanques.

O ensino e a aprendizagem de línguas começou a considerar contextos específicos mais recentemente, através da abordagem comunicativa e outras pautadas por um conceito de língua atrelado a prática social. A abordagem baseada em tarefas e o ensino através de temas, por exemplo, foram ampliando o lastro para um ensino com foco nas necessidades dos alunos.

Além dessas, uma abordagem mais emancipatória para o professor de inglês veio com o pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001). Nessa abordagem, o professor pode avaliar o contexto de sala de aula em que leciona, e juntamente com sua experiência prévia, delinear aulas significativas para seus alunos. Assim, o professor pode construir procedimentos e princípios que se adequem ao contexto educacional em que trabalha. Por este viés, os professores são considerados autônomos, pesquisadores estratégicos, tomadores de decisão e reflexivos. Para Kumaravadivelu (2001, p. 548) o ponto chave no pós-método é a autonomia do professor: “A autonomia dos professores é tão central que pode ser vista como a definição do coração da pedagogia pós-método” (Tradução minha).²⁶

O pós-método é baseado em três parâmetros pedagógicos: o da particularidade, praticidade e da possibilidade. O parâmetro da particularidade permite ao professor compreender as especificidades linguísticas, socioculturais e políticas do seu ambiente de

²⁶ Teacher autonomy is so central that it can be seen as defining the heart of postmethod pedagogy.

trabalho e da realidade de seus alunos. Sua autonomia pedagógica lhe fornece subsídios para reconhecer e adaptar conteúdos e procedimentos de acordo com as necessidades reais dos aprendizes. O parâmetro da praticidade visa desconstruir a representação de metodologias hegemônicas impostas e permite que o professor possa construir suas teorias a partir da sua própria prática e experiência. O último parâmetro, o da possibilidade, busca ampliar a visão de língua e fornece ao professor a chance de refletir com seus alunos sobre a função sociopolítica imbricada com a língua-cultura alvo de aprendizagem. Neste ínterim, o professor de inglês pode repensar com seus alunos o papel ideológico e ressignificar conceitos cristalizados.

Todos os aspectos pontuados até agora como saberes necessários ao professor de inglês estão intrinsicamente ligados à concepção de pedagogia crítica (FREIRE, 1979; 2002). Essa filosofia defende que a conscientização é uma maneira de emancipar as pessoas. Essa conscientização através do ensino oferece ao sujeito meios para refletir sobre sua existência no mundo, seu papel na sociedade e o seu empoderamento como cidadão. A aprendizagem, como um construto social, possibilita a humanização dos sujeitos, não como sujeito biológico, mas como sujeito histórico.

A conscientização do sujeito sobre a relação assimétrica de poder na sociedade, onde de um lado há a classe dominante e do outro os dominados, oportuniza ao sujeito a reflexão de seu papel neste contexto. É com o conhecimento e a consciência que se tem do mundo que se pode modificá-lo. Uma pedagogia crítica circunscreve-se pela ação e reflexão do professor na sua práxis. Ele não pode e não consegue libertar o outro, mas conscientizá-lo de seu papel neste espaço. Essa transformação é um processo muito particular, mas que ao mesmo tempo é feito no coletivo, nas interações sociais. Freire (1979) ilustra essa consciência do sujeito dizendo que:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1979, p. 15).

O que Freire (1979) convida a fazer é a desconstrução dessa realidade impositiva, polarizada por opressores e oprimidos. A representação social construída e mantida desde a época do Brasil colônia sobre a hierarquização da sociedade brasileira, só pode ser ressignificada quando os oprimidos se conscientizarem dessa realidade. A pedagogia crítica

propõe um trabalho de emancipação dos sujeitos objetificados a fim de que eles se tornem libertos, a partir de uma construção dialógica. A figura 2 ilustra a relação dos construtos discutidos até aqui e mostra que a pedagogia crítica envolve os demais, pois a criticidade orienta as atitudes do professor:

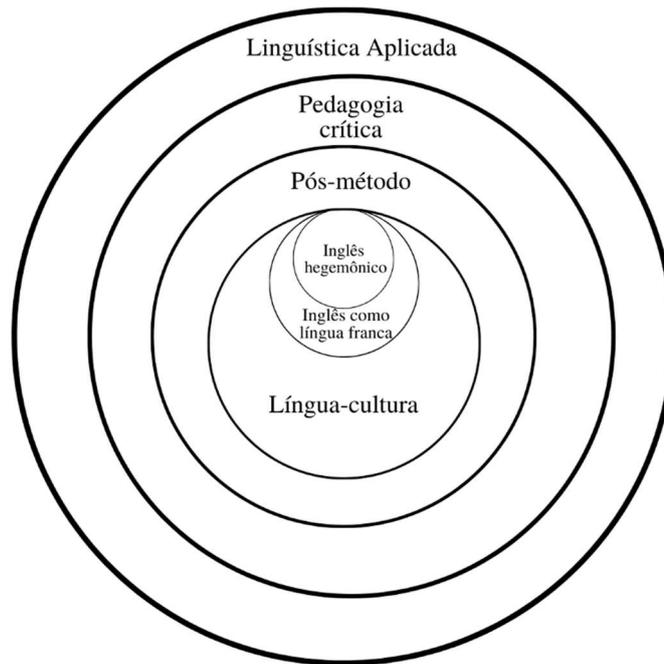


Figura 2 - Relação entre os saberes pedagógicos do professor de inglês

Fonte: elaborada pela autora

O inglês hegemônico está disposto no centro da figura, sua posição e seu tamanho indicam que ele está sendo envolvido pelos outros construtos, pois a hegemonia imposta por seus falantes está perdendo força para um diálogo mais simétrico. Dessa forma, o inglês como língua franca surge comprimindo-o e expandindo-se como uma maneira de abranger um maior número de falantes, emancipando-os do grupo restrito e seletivo do inglês hegemônico. Envolvendo o ILF, há o construto da língua-cultura, pois todas as línguas coexistem imbricadas com suas próprias culturas, especificidades, simbologias e ideologias. A fim de que o professor realize um ensino emancipador abordando o ILF e a língua-cultura, o pós-método surge como recurso para que os construtos envolvidos sejam discutidos. Enfim, o inglês como objeto de aprendizagem, as relações de poder, o discurso hegemônico e o empoderamento no ensino e na

aprendizagem de línguas ocorre quando a pedagogia crítica permeia e enviesada todos os saberes anteriores.

Em suma, a língua inglesa tomou uma proporção grande no mundo globalizado, por isso não deve ser ensinada de maneira reprodutivista e descontextualizada, como no passado. Ela carrega culturas e ideologias que devem ser apresentadas e discutidas com os alunos. O inglês como língua franca é um caminho para essa reflexão. Além disso, o ensino de inglês pautado pela pedagogia crítica, ancorado no pós-método e em uma perspectiva intercultural pode fornecer um ensino libertador e emancipatório.

Acredito que o professor de língua inglesa tem um papel de responsabilidade muito grande, e seu trabalho não pode ser minimizado perante a sociedade. Sua luta é para que as relações de poder abusivas na educação brasileira sejam desconstruídas e ressignificadas em uma relação de poder mais humana e justa.

3.2.2 Decolonizando o Inglês Eurocêntrico: O Papel do Professor

É comum para os professores escutar dos estudantes qual o tipo de inglês que ele ensina, se americano ou britânico. Esse questionamento acontece há décadas. Desde que o inglês começou a ser difundido no Brasil. O curioso é que, no passado, na maioria das vezes as pessoas nem tinham tantos insumos para avaliar a diferença entre um e outro. Os poucos recursos que havia eram os livros didáticos, com atividades adaptadas para o ensino. Portanto, uma noção muito rasa do que seria um ou outro inglês. As noções se baseavam nas questões de pronúncia ou de alguns estereótipos largamente difundidos ao redor do mundo. Os estereótipos britânicos mais comuns eram o chá das cinco, a rainha Elizabeth e os pontos turísticos mais famosos. Já para o inglês americano havia as músicas, a estátua da Liberdade, a Coca-Cola ²⁷ e o McDonald's ²⁸.

Sem o acesso à informação difundido pela Internet e com a falta de políticas que estabelecessem o inglês como disciplina obrigatória no currículo escolar, os cursos de idiomas eram a única opção para aprender a língua com fluência (ARAGÃO, 2010; SIQUEIRA, 2010;

²⁷ A influência da Coca-Cola é tão grande que o termo coca-colonização foi cunhado por Wagnleitner (1994) a fim de levantar uma discussão em relação a essa massificação cultural americana ao redor do mundo.

²⁸ O termo Macdonaldização foi cunhado a partir do termo MacDonald's para fazer uma crítica à cultura de massa devido à globalização (RITZER, 2000).

SOUZA, 2011). Os meios de comunicação disseminavam e fortaleciam os estereótipos do inglês americano e britânico para todos. Aprender a língua era conseguir fazer parte desse grupo seleto de pessoas que podiam transitar por esse universo fantástico (SIQUEIRA, 2008).

Os materiais didáticos acompanhavam manuais para professores com todos os passos para executar a aula. A introdução da lição, a apresentação da gramática, os *flash cards* que o professor poderia usar, e muitos exemplos. O passo a passo das sequências didáticas estava pronto, o professor só deveria seguir o manual. Nas escolas regulares os professores tinham mais liberdade para adaptar o material, mas nos cursos de idiomas geralmente tudo era seguido à risca. Essa massificação cultural estereotipada era introduzida sem questionamentos. Afinal, os falantes do inglês hegemônico eram os detentores da língua, naturalmente eram os únicos com poderes para prescrevê-la e determinar as regras (SIQUEIRA, 2012; RAJAGOPALAN, 2012).

Surge então a teoria do imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1992). Ela aparece para questionar essa relação de dominância entre diferentes culturas. Phillipson (1992, p. 15) a define afirmando que é “[...] uma teoria específica para analisar as relações entre culturas dominantes e dominadas e, especificamente, a maneira como o aprendizado da língua inglesa foi promovido” (Tradução minha).²⁹ Afinal, por séculos o Reino Unido colonizou vários países. Foi potência mundial e depois passou o bastão para os Estados Unidos, a ex-colônia anglo-saxã mais bem sucedida do planeta. E uma das armas de coerção era a língua. A imposição da língua era a chave para a dominação de um povo. Phillipson (1992, p. 19) explica que “O monolingualismo tem um longo pedigree. Suas raízes podem ser rastreadas, pelo menos, à estigmatização grega de falantes de outras línguas considerados como “bárbaros”, que originalmente significava alguém que pronunciava sons sem sentido, uma não-língua” (Tradução minha).³⁰

Muito relevante é compreender a relação que era construída pelo colonizador para dominar outros povos. A língua era carregada de uma carga ideológica sectarista. Os dominadores se consideravam uma “nação” e os outros povos eram tachados de “bárbaros”, como afirma Phillipson (1992). Como forma de estigmatização, os dominados viviam em

²⁹ [...] a particular theory for analyzing relations between dominant and dominated cultures, and specifically the way English language learning has been promoted.

³⁰ Monolingualism has a long pedigree. Its roots can be traced back at least to the Greek stigmatization of speakers of other languages as “barbarian”, which originally meant one who uttered meaningless sounds, a non-language.

comunidades denominadas “tribos”, que por sua vez se comunicavam através de um “dialeto”, enquanto o colonizador era detentor de uma “língua”:

Os dois rótulos mais centrais da mitologia cultural colonialista são tribo e dialeto. Ambos expressam a maneira como o grupo dominante se diferencia e estigmatiza o grupo dominado. Eles, portanto, fazem parte de uma ideologia essencialmente racista. A regra é que somos uma nação com um idioma, enquanto eles são tribos com dialetos (PHILLIPSON, 1992, p. 38) (Tradução minha).³¹

E essa ideologia se impregnou pelo planeta. Os detentores do poder, os que controlam a economia e a política mundial estão no norte. Os países considerados periféricos, os do sul, são silenciados pela ideologia opressora que lhes é inculcada há séculos (SANTOS, 2007). Explica-se assim a idolatria ao inglês, ao falante nativo e à aceitação de metodologias importadas para o ensino de línguas. Se agora a dominação não é mais geográfica, ela se faz pelo viés material, ideológico e pedagógico. Neste ínterim, Phillipson (1992) atesta que:

Uma definição de imperialismo linguístico inglês é que o domínio do inglês é afirmado e mantido pelo estabelecimento e pela reconstituição contínua de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outros idiomas. Aqui estrutural refere-se amplamente a propriedades materiais (por exemplo, instituições, alocações financeiras) e propriedades culturais e imateriais ou ideológicas (por exemplo, atitudes, princípios pedagógicos) (PHILLIPSON, 1992, p. 47) (Tradução minha).³²

Contudo, houve um revés chamado globalização e com ela, a língua inglesa se disseminou. O contato com a língua aumentou exponencialmente e o número de falantes também. O inglês visita a casa das pessoas todos os dias, seja pelos empréstimos linguísticos difundidos ou pelo mundo digital. Falantes não-nativos são a maioria atualmente. A língua franca da contemporaneidade é o inglês. Com esse advento muitas inquietações surgiram sobre

³¹ Two of the most central labels in colonialist cultural mythology are tribe and dialect. They both express the way the dominant group differentiates itself and stigmatizes the dominated group. They therefore form part of an essentially racist ideology. The rule is that we are a nation with a language whereas they are tribes with dialects. (PHILLIPSON, 1992, p. 38).

³² A working definition of English linguistic imperialism is that the dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages. Here structural refers broadly to material properties (for example institutions, financial allocations) and cultural and immaterial or ideological properties (for example attitudes, pedagogic principles).

os direitos da língua. A língua de contato na Internet ou entre não-nativos é o inglês. Ela tomou outras feições, um contorno mais leve e mais coletivo. Como atesta Breton (2005):

[...] o inglês é verdadeiramente uma língua de liberdade. E no inglês atual permanece algo disso. A esse respeito, o inglês, diferentemente do francês e do espanhol, cuja evolução é dirigida por academias que fixam o seu “correto uso”, parece ser uma língua mais flexível. A inovação é aceita com mais liberdade em inglês do que em francês, por exemplo. A ausência de pressões linguísticas faz com que o conhecimento do inglês pareça “mais fácil”. O exemplo das novas formas de transmissão do pensamento mostra claramente que o inglês preservou uma fluidez que outras línguas invejam (BRETON, 2005, p. 18).

Essa nova roupagem do inglês vem com a concepção de decolonialidade da língua. O imperialismo linguístico precisa ser desconstruído para que essas relações de poder se equilibrem. A síndrome do escravizado (GADRIOT-RENARD, 2005) deve ser discutida em sala, pois essa subserviência acompanha sofrimento e apagamento cultural. Através da pedagogia crítica e da interculturalidade, o professor pode exercer o pensamento crítico de seus alunos como forma de resistência a essa massificação ideológica. Lembrando que isso não é tarefa fácil, pois o eurocentrismo resiste às tentativas de contestação da pureza do inglês, como lembra Rajagopalan (2005):

Daí a oposição ferrenha à tese do hibridismo que vem justamente da própria metrópole, que sente que o que está em jogo é seu direito de se manter como proprietária única e guardiã da língua. Afinal, não nos esqueçamos de que o inglês é, antes de qualquer outra coisa, uma preciosa *commodity* [...] (RAJAGOPALAN, 2005, p. 153).

O professor de inglês contemporâneo precisa, antes de tudo, se libertar de comparações e da busca pelo inglês perfeito. Esse padrão, além de irreal, instituído como forma de controle ideológico pela metrópole, não corresponde mais ao inglês atual. Esse trabalho deve acontecer na formação inicial e perdurar na formação continuada. São séculos de controle, representações que foram construídas sem questionamentos. Por isso, leva-se tempo para que o professor de inglês se empodere.

E esse trabalho de decolonialidade da língua irá reverberar na práxis do professor. Mas não é através do rechaçamento do inglês que ela acontece, e sim na conscientização do sujeito como ser histórico e social. O inglês tem sua importância no mundo, só não deve sufocar as

outras culturas em relações de poder assimétricas. Rajagopalan (2005, p. 153) parafraseia Moita Lopes (2005) ao ensinar o caminho que os professores devem tomar:

[...] Reconhecendo “o papel desempenhado pelo inglês como a língua do império e da globalização no presente” e a crassa estupidez de tentar rechaçá-lo de forma intempestiva e categórica, Moita Lopes (2005) observa com muita sensatez e espírito de pragmatismo: A educação linguística, em geral, e, especificamente, em inglês, tem papel fundamental nessa empreitada. Contudo, a necessidade do ensino de inglês tem que ser filtrada por uma perspectiva crítica em relação ao papel que essa língua representa hoje em dia (RAJAGOPALAN, 2005, p. 153).

A pedagogia crítica e a conscientização são elementos chave para decolonizar o inglês hegemônico. A realidade construída pelos países do sul foi configurada pelo eurocentrismo como verdades absolutas. Essa realidade pode e deve ser ressignificada nas relações de poder abusivas. Essa desconstrução é um trabalho longo e minucioso, e cabe ao professor de inglês instigar o pensamento crítico de seus alunos para essas questões. Um exemplo dessa resistência à essa realidade impositiva é demonstrado pelo artista Torres-Garcia (1936, 1943) ao reconfigurar a visão eurocêntrica do mundo:



Figura 3 - Mapa Invertido (1936)

Fonte: TORRES-GARCIA, J. *Mapa Invertido da América do Sul*, 1936.

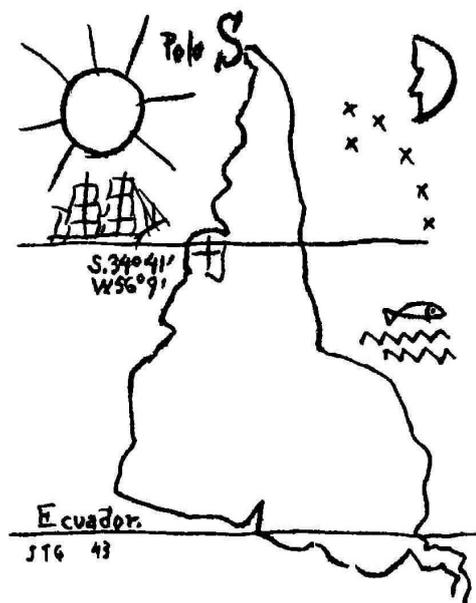


Figura 4 - Mapa Invertido (1943)

Fonte: TORRES-GARCIA, J. *Mapa Invertido da América do Sul*, 1943.

As duas obras de Torres-Garcia (1936, 1943) são maneiras de questionar o poder instituído por alguns países do hemisfério norte. O norte do globo terrestre sempre simbolizou a perpetuação do poder de civilizações mais avançadas. Foram as mobilizações do norte com o movimento de colonização que impuseram seu poder, suas regras e sua hegemonia no hemisfério sul. As vozes do sul sempre foram subalternas nesta relação de poder. Para questionar esse poderio político, econômico, cultural e intelectual, Garcia-Torres (1936, 1943) apropria-se do mapa mundi e inverte sua posição, sua arte “grita” para o mundo que o sul é autossuficiente e emancipado. A subalternidade em que nos vemos atrelados é um espaço simbólico que pode ser modificado, é preciso olhar a partir de uma outra perspectiva. Empoderar-se é o caminho para destronar o norte hegemônico e valorizar o hemisfério sul com sua cultura, sua língua, seus conhecimentos, sua política e sua economia.

As relações de poder que perpassam o discurso estão muito mais presentes do que se percebe. Muitas vezes a hierarquização é necessária e é bem-vinda. Ela só não pode sustentar relações abusivas. O discurso ideológico hegemônico deixa marcado o desequilíbrio intencional que ele pretende impregnar. Isso desde o tempo do império britânico. Contudo, essa relação só se mantém porque o oprimido, constituído dentro destes espaços simbólicos de poder, não consegue se desvencilhar deste contexto. Por isso, a conscientização do oprimido é sua emancipação.

3.2.3 *Teacher Development* na Formação Inicial e Continuada

A profissionalização dos professores de língua inglesa é relativamente recente. Nas décadas de setenta e oitenta, acreditava-se que para lecionar uma língua, o professor apenas precisava de conhecimentos técnicos. Esses conhecimentos, advindos das concepções de como as pessoas aprendem uma língua estrangeira, eram formados basicamente por procedimentos e técnicas mecanicistas (RICHARDS, 2008). A escola behaviorista e cognitiva eram o alicerce teórico para as metodologias existentes (BROWN, 2000). Por isso, o denominado *teacher training* (treinamento de professor) era uma atividade hierarquizada, *top-down*, prescritiva e tecnicista. O foco era na transmissão de conhecimento, ou seja, em uma educação bancária (FREIRE, 2002) e isto era reproduzido em sala de aula para os alunos. Não havia espaço para reflexão, desenvolvimento do pensamento crítico ou preocupação em relação à contextualização do ensino com a realidade do aluno.

Na década de noventa, esse modelo de formação profissional começou a se modificar. Isso ocorreu por dois fatores: o fator externo, regido pela globalização que começou a tomar forma, e pelo status do inglês como língua internacional. Já o fator interno se pauta na necessidade de mais conhecimentos para o ensino de uma língua estrangeira (RICHARDS, 2008). Dentre eles, pode-se citar a necessidade de um ensino reflexivo, da concepção de pedagogia crítica e o surgimento da Linguística Aplicada como área de pesquisa voltada para questões de língua vinculadas ao social. Leffa (2006) corrobora essa necessidade atestando que

[...] o professor necessita de formação, não de treinamento, pois se faz necessária a reflexão sobre os acontecimentos, a preparação para novas situações com embasamentos teóricos pertinentes, não se limitando ao presente, ao aqui e agora (LEFFA, 2006) apud (SILVA, 2017, p. 140).

Assim, de conhecimentos técnicos, a formação de professores passou para a construção de conhecimentos, embasados no construtivismo e no socioconstrutivismo. Esse tipo de formação foi denominado de *teacher development* (desenvolvimento de professor). Richards (2008, p. 4) apud Langue (1989) afirma que “[...] o termo *teacher development* é descrito como um processo de crescimento contínuo, intelectual, vivencial e atitudinal” (Tradução minha).³³ Além disso o *teacher development* é também “[...] mais abrangente e permite um crescimento contínuo em ambos os momentos, tanto na carreira inicial como na continuada” (Tradução minha).³⁴

Richards (1991, 2008) explica que com a concepção de *teacher development*, dois vieses foram instituídos dentro dos conhecimentos necessários para a formação do professor de inglês. O conhecimento sobre conteúdos linguísticos e pedagógicos, e o conhecimento de como transformar tais teorias conteudistas em prática. Nesse ínterim, surgiu a preocupação em se articular teoria e práxis para melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, no *teacher development*, a construção pedagógica e identitária são compreendidos como partes integrantes da constituição profissional do professor, pois como afirma Richards (2008, p. 4): “[...] mais ênfase é colocada no que os professores sabem e fazem e em fornecer

³³ [...] a process "of continual, intellectual, experiential, and attitudinal growth.

³⁴ [...] more encompassing and allowing for continued growth both prior to and throughout a career.

ferramentas com as quais eles podem explorar completamente suas próprias crenças, atitudes e práticas” (Tradução minha).³⁵

Essa formação mais integral do professor de inglês articula conhecimentos técnicos e habilidades e se ancora em processos cognitivos e psíquicos superiores, inerentes ao ser humano e ao profissional que ensina. Esses conhecimentos e essas habilidades englobam aspectos conceituais, atitudinais e afetivos como partes integrantes do professor. Os aspectos conceituais estão relacionados às teorias de língua e de ensino e aprendizagem, os atitudinais referem-se aos valores, posturas e ideologias que orientam as práticas em sala de aula, e os aspectos afetivos referem-se às relações interpessoais entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Esses aspectos também levam em consideração processos de tomada de decisão e de planejamento. Considera também aspectos culturais, isto é, sistemas de crenças, representações, valores, conhecimentos e atitudes dos professores. Sem se esquecer de que a concepção de língua do professor, como isso reverbera em seu fazer pedagógico, seu papel e o do aluno em sala de aula, também contemplam essa formação (RICHARDS, 2008).

Para Freeman (2001), *teacher training* e *teacher development* acabam se imbricando em alguns pontos de comunhão, tanto em questões de conteúdo, quanto no processo e no resultado. Importante salientar que o *teacher training*, moldado pela escola behaviorista, geralmente apresenta resultados e mudanças exteriores explícitos. Já o *teacher development* se apresenta como uma construção mais subjetiva e seus efeitos são percebidos na práxis e experiência do professor. Freeman (2001, p. 77) organiza o *teacher training*, o *teacher development* e onde as duas se coadunam no quadro abaixo:

	Conteúdo	Processo	Resultado
<i>teacher training</i>	<ul style="list-style-type: none"> • definido externamente • determinado antecipadamente • acesso ao conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • transmissão de conhecimento e habilidades • organização de acesso a novos conteúdos 	<ul style="list-style-type: none"> • avaliado externamente • limitado • frequentemente demonstrado publicamente
em comum	<ul style="list-style-type: none"> • processo externo de desencadeamento de apresentação / articulação 		<ul style="list-style-type: none"> • conduz a utilidade

³⁵ [...] more emphasis is placed on what teachers know and do and on providing tools with which they can more fully explore their own beliefs, attitudes, and practices.

	• processo interno de incorporação		
<i>teacher development</i>	<ul style="list-style-type: none"> • geralmente gerado através da experiência • determinado pela ou na relação com os participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • faz sentido, é contextualizado • usa experiência articulada para construir novos entendimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • autoavaliado • aberto • frequentemente usa evidências auto reportadas

Quadro 3 - *Teacher training e teacher development*

Fonte: adaptado de FREEMAN (2001, p. 77) (Tradução minha)

O quadro é separado entre conteúdo, processo e resultado, tanto para o *teacher training* quanto para o *teacher development*. O *teacher training* como conteúdo é percebido externamente, voltado para o conhecimento e que durante o processo, é transferido para o aluno. O resultado é sempre observável externamente, já que há a reprodução desse treinamento no conhecimento transmitido na sala de aula. Pode-se relacionar essa formação com a educação bancária (FREIRE, 2002). O conteúdo no *teacher development* está mais enviesado com as experiências do professor e ele consegue articular sua experiência para a construção de novos conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. O resultado é que o professor consegue refletir sobre sua prática, sobre seu desenvolvimento como professor. A formação neste caso está muito relacionada à construção de conhecimentos, vislumbrado pelo sociointeracionismo (VYGOTSKY, 1999). Entre o *teacher training* e o *teacher development* encontram-se os aspectos em comum nas duas formações. O processo interno de incorporação dos conhecimentos e o externo de articulação desses conhecimentos na prática pedagógica resultam na utilização desses conteúdos em sala de aula.

Freeman (2001) também pontua que na formação inicial de professores de graduação até os três primeiros anos de exercício profissional, o *teacher training* é o que baliza os professores. Eles ainda estão construindo suas identidades profissionais, construindo conhecimentos linguísticos e pedagógicos. Além disso, as preocupações são com sua imagem profissional, de como eles lecionam, como administram as aulas e controlam os alunos. Já os professores mais experientes, com mais de cinco anos de profissão, concentram-se mais nos objetivos da aula e como irão atingi-los. São professores que já possuem subsídios para refletir sobre sua práxis diária, se autoavaliar e levantar inquietações pedagógicas, buscar por pesquisas, desenvolvendo assim seu pensamento crítico. Isto é, *teacher development*.

Importante salientar que o *teacher training e development* não acontecem de forma linear. É um processo subjetivo, que se desenvolve de acordo com a construção profissional de cada professor.

Destarte, essa dicotomia entre *teacher training e teacher development* foi substituída pelo entendimento de que ambos os conhecimentos são necessários para a formação do professor, tanto conhecimentos técnicos quanto conhecimentos de dimensão prática. Esses últimos englobam a construção identitária do professor de língua, o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e a interculturalidade. Além das exigências externas da relevância do inglês no mundo globalizado, profissionalizando assim o professor de inglês. O que é preciso que aconteça durante a formação dos graduandos, principalmente nas aulas de prática pedagógica, é o entendimento de que ensinar vai além de técnicas mecânicas e que a formação continuada é primordial para o desenvolvimento de professores.

Por isso, apesar das discussões e nomenclaturas, atualmente todo o cabedal prático e teórico que auxiliam na formação de professores de inglês é chamado de *teacher education*³⁶. Dentro desse processo de formação, o que é importante que aconteça durante a formação inicial é “[...] fornecer aos professores ferramentas analíticas e conceituais que eles necessitem para ir além do nível de técnicos em habilidades e tornarem-se profissionais de ensino de línguas experientes” (RICHARDS, 2008, p. 10) (Tradução minha).³⁷

Na formação de professores é preciso instigar o futuro professor a sair do campo da aprendizagem de habilidades para deslocar-se para o desenvolvimento de competências. Isto quer dizer, partir do campo do saber-fazer uma atividade específica para mobilizar várias habilidades na resolução de problemas ou questões mais complexas. Ele precisa ter claro qual o seu papel como professor e como ele pode atuar em prol de seus alunos e da comunidade em que vive. Desenvolver uma pedagogia crítica em sala de aula, instigar o pensamento crítico de seus alunos e imbricar ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1992, 2000) em sua práxis, são essenciais.

Historicamente, o imperialismo linguístico foi o responsável pelo controle e disseminação da língua inglesa e pelo desenvolvimento de técnicas para ensiná-la. O *teacher training* foi pautado no eurocentrismo e no interesse imperialista em exercer seu poder para o resto do mundo. O discurso eurocêntrico está presente na reificação do falante ideal, no poder

³⁶ Pela dificuldade em traduzir o significado do termo para a língua portuguesa sem perder a amplitude de seu sentido, optei por mantê-lo na língua de partida.

³⁷ [...] to equip teachers with the conceptual and analytical tools they need to move beyond the level of skilled technicians and to become mature language teaching professionals (RICHARDS, 2008, p. 10).

hegemônico, nos ditames de “como ensinar” a língua que pertence a “eles”. Nessa relação desigual, o falante não-nativo sempre será um eterno aprendiz e o professor não-nativo é considerado um profissional “deficiente”.

No momento em que os professores de inglês de outras nacionalidades se emanciparem, a relação de poder se modifica. Para que isso aconteça, uma *teacher education* que fomente questões como interculturalidade, decolonialidade, construção identitária e discussões sobre a representação do falante ideal, precisam fazer parte da formação inicial e continuada. Assim, o professor de inglês pode empoderar-se, como explica Richards (2008):

O professor não está mais em um papel subserviente ou subordinado, aguardando passiva e ansiosamente orientações e sugestões de mudanças e melhorias. Em vez disso, o professor está em um relacionamento colaborativo com o professor formador. O professor é um investigador de sua própria sala de aula e seu papel nela determina quais aspectos da sala de aula ele ou ela deseja saber mais. O professor [...] assume a responsabilidade de identificar prioridades para observação, análise e, se necessário, intervenção. [...] o professor, e não o instrutor, é o agente da mudança, e a turma do professor e os alunos são a fonte de informação a partir da qual é desenvolvida uma teoria centrada na sala de aula sobre ensino e aprendizagem eficazes (RICHARDS, 2008, p. 7) (Tradução minha).³⁸

Acredito que o professor intercultural, globalizado e empoderado, usuário de língua inglesa, coloca-se em uma relação mais simétrica de poder, buscando autonomia. É um falante que usa o inglês como língua franca, consciente de seu poder de atuação, que se apropria do inglês e que o considera como seu, com sua identidade, seu discurso, sua ideologia. No entanto, ainda há muito a se trabalhar para que o discurso mais igualitário apareça com mais frequência no contexto de ensino e aprendizagem de inglês no Brasil. Um dos caminhos é a desconstrução da representação social do inglês hegemônico e eurocêntrico através do *teacher education*.

³⁸ The teacher is no longer in a subservient or subordinate role, passively and anxiously awaiting guidance, direction, and suggestions for change and improvement. Rather, the teacher is in a collaborative relationship with the teacher educator. The teacher is an investigator of his or her own classroom and his or her role in it and determines what aspects of the classroom he or she wants to know more about. The teacher [...] assumes the responsibility for identifying priorities for observation, analysis and, if necessary, intervention. [...] the teacher rather than the teacher trainer is the agent for change, and the teacher's class and the learners in it are the source for information out of which a classroom-centered theory of effective teaching and learning are developed (RICHARDS, 2008, p. 7).

3.2.4 A Demanda por Competências: O Professor Crítico-Reflexivo

Para que o professor de inglês contemporâneo consiga se apropriar dos saberes discutidos até o momento, é preciso desenvolver competências. Ele deve articular saberes teóricos e práticos em sala de aula. Ter competência significa utilizar conhecimentos, habilidades e experiências e mobilizá-las nas tomadas de decisões e resolução de problemas (SCHÖN, 1992, 2000; ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2004, 2006; PERRENOUD, 1999; BASSO, 2001, 2008). A competência mais pertinente para a atualidade, diante de tantas inquietações, é o pensamento crítico-reflexivo.

Para que o professor deixe de ser um mero reproduzidor de saberes apreendidos, ele precisa refletir sobre sua prática pedagógica. Essa reflexão deve levar à ressignificação de sua prática, que por conseguinte, reverbera em ações em sala de aula. Esse ciclo se retroalimenta, auxiliando o professor a construir seu cabedal de competências (ALMEIDA FILHO, 2004; BASSO, 2008). Piconez (2005) atenta para o papel crítico-reflexivo do professor como uma forma de autoconhecimento de sua própria prática, pois ele:

[...] pode se ver aí não como um manipulador de instrumentos, executor de atividades das quais nem participa da sua elaboração. Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática (PICONEZ, 2005, p. 27).

Essa competência precisa ser exercitada desde a formação inicial dos professores. A reflexão sobre as teorias auxilia o professor a construir sua identidade profissional. Além disso, durante a prática pedagógica, o movimento oposto deve ser estimulado. A reflexão sobre sua práxis vai fornecer elementos para que ele teorize sobre suas ações em sala de aula. Por conseguinte, ele vai conseguir repensar sua prática e adequá-la a realidade de seu contexto de ensino. Piconez (2005, p. 25) defende esse exercício explicando que:

A prática da reflexão tem contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática; tem implicado um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira. Daí, a razão de ser um movimento na direção da prática-teoria-prática recriada (PICONEZ, 2005, p. 25).

Para o professor de língua inglesa em particular, a competência crítico-reflexiva pode auxiliá-lo a desconstruir a representação social do inglês como língua hegemônica. Com essa competência ele pode reconfigurar a realidade herdada em relação ao falante idealizado, à dicotomia do inglês americano ou britânico, e à veneração a cultura eurocêntrica. É um exercício constante que deve começar na formação inicial e perdurar durante a formação continuada. Ademais, o pensamento crítico-reflexivo pode fomentar a reconstrução da representação do inglês na contemporaneidade, isto é, como língua franca, pertencente a todos os usuários da língua, em um viés intercultural.

Essa postura diante da língua também irá reverberar na construção identitária do professor. Esse movimento de reconstrução da realidade começa com o pensamento de decolonialidade. Para isso, entender essa concepção e fazer articulações com as teorias de língua, são possibilidades enriquecedoras de reflexão. Não basta conhecer, o importante é saber como aplicar. A atitude do professor diante do inglês deve ser de consciência sobre as questões ideológicas que subjazem o ensino da língua:

[...] tudo começa pela atitude que se assume diante do inglês. Tal atitude não precisa ser de subserviência ou de rejeição dos próprios valores [...] O passo importante a ser dado nessa mudança de atitude consiste em conscientizar-se da ideologia que se esconde por trás da expansão da língua inglesa tal como ela se tem dado até recentemente (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149, 150).

O ambiente mais importante para que os professores em formação e professores em serviço consigam desenvolver o pensamento crítico-reflexivo é na universidade. A formação de professores deve favorecer um espaço de interação e de relação dialógica. Todavia o que ainda se vê em alguns espaços de aprendizagem é um apego ao tradicional, que aos poucos têm dado lugar para o empoderamento dos professores. É por isso que Borges (2013) defende uma formação holística:

[...] na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, [...] essas práticas tradicionais devem ser superadas, adotando-se mais atitudes dialógicas. Só dessa forma, por meio da aprendizagem dinâmica e ativa, é possível construir conhecimentos e habilidades para que possam se desenvolver profissionais reflexivos e investigativos, com capacidade de reflexão sobre a prática docente, na busca de sempre aperfeiçoá-la (BORGES, 2013, p. 21).

Apesar da movimentação de decolonialidade que envolve o pensamento contemporâneo, anos de eurocentrismo não são reconfigurados de forma célere. O que se percebe ainda é que o professor de língua inglesa é oprimido duplamente. Primeiro pelo discurso de inglês eurocêntrico, e segundo pelo ensino reprodutivista que permeia o sistema educacional brasileiro. Kulcsar (2005, p. 63) corrobora isto ao afirmar que “O primeiro papel a ser questionado é o da universidade” pois, “[...] ela parece não conseguir formar um profissional competente, capaz de reoperacionalizar a teoria em relação à prática.”

Por isso, a necessidade do desenvolvimento da competência crítico-reflexiva. Com a demanda do mundo global e a resignificação do espaço universitário, o professor de inglês reconstrói sua identidade moldada pela contemporaneidade. Nesse processo, o professor se empodera e se emancipa das ideologias coloniais. Uma postura de resistência, contudo de forma assertiva, é essencial. Rajagopalan (2005) descreve isto ao dizer que o que define uma atitude

[...] ao assim-chamado movimento pós-colonial é a vontade e a determinação de não se entregar, de corpo e alma, aos encantos do idioma de origem estrangeira. No lugar da subserviência passiva, eles optam por uma resistência consciente e consequente (RAJAGOPALAN, 2005, p. 150).

O papel do professor de inglês não pode ser de imparcialidade. O caráter político da profissão está intrinsicamente ligado as suas representações e orienta suas atitudes (DEWEY, 1959). Além de exercer a competência crítico-reflexiva, ele deve estar ciente de que sua função social também é de mobilizar a criticidade e a reflexão em seus alunos. O movimento de decolonialidade e, por conseguinte, de emancipação de concepções eurocêtricas deve se refletir em sala de aula. Em uma posição de empoderamento e na tarefa de desconstrução de pensamentos coloniais, Rajagopalan (2005) defende que o professor de inglês:

[...] não terá nenhuma razão para se sentir culpado, desde que encare sua tarefa não como alguém que alimenta e perpetua desigualdades que [...], a aprendizagem de uma língua estrangeira pode produzir, mas como alguém que está aí para empoderar o aprendiz de língua estrangeira – auxiliando-o a dominar a língua estrangeira, em vez de se deixar ser dominado por ela (RAJAGOPALAN, 2005, p. 154).

Em suma, a identidade do professor de inglês e suas representações são construídas com um cabedal de teorias e práticas adquiridas durante sua formação inicial e continuada. Esse arcabouço deve ser articulado e permeado por competências, pois a mobilização desses conhecimentos em sala de aula é primordial para o ensino e a aprendizagem de inglês na

contemporaneidade. Neste ínterim, a competência crítico-reflexiva é a responsável pela ressignificação do arcabouço necessário ao professor e pela emancipação assertiva da representação do inglês como língua hegemônica.

3.3 O CASO DOS PROFESSORES DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Nesta seção, chego ao fenômeno da pesquisa, o ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Apresento, primeiro, a representação da escola pública brasileira e a situação do ensino de inglês. Historicamente, como discutido anteriormente, as leis que regem o ensino de língua estrangeira não foram priorizadas por muito tempo. As mudanças advindas com essas leis deram ao inglês uma representação de disciplina menor, ora mandatória, ora optativa. Além disso, a configuração da escola pública é a de uma escola de menor valia, em que só estuda nela quem não pode pagar por uma escola privada. Por esses dois vieses, percebe-se o desafio que os professores de língua inglesa enfrentam na sua práxis. Ao longo da seção, sigo a reflexão fazendo algumas pontuações sobre caminhos para a desconstrução dessas representações sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas.

3.3.1 A Representação da Escola Pública no Brasil

As instituições públicas no Brasil possuem uma conotação negativa. Culturalmente, foi instituído pela população que órgãos públicos não são de qualidade. Há um pensamento equivocadamente de que tudo que é público não funciona adequadamente. Com a escola pública, a representação construída não é diferente. Ela carrega o peso de uma instituição ineficiente, e a situação piora quando se trata do ensino de língua inglesa. Somam-se a isso alguns fatores, que agregados, colaboram para que esse imaginário se perpetue. Apesar dessa imagem negativa já ter sido discutida nas seções anteriores de forma pulverizada, o fenômeno investigado versa ao redor dessa representação, por isso essa seção apresenta de forma mais sistemática os três principais fatores que contribuem para isto. São eles: a falta de engajamento político em instituir a língua inglesa na escola pública como disciplina de valor, questões relacionadas à formação de professores de língua inglesa e a estrutura física das escolas públicas.

O primeiro deles é a falta de compromisso com a disciplina de língua estrangeira, que ficou marcada com as leis que delinearam o ensino no país. Somente com a implementação da LDB nº 9394, em 1996, é que uma língua estrangeira foi instituída como obrigatória nos currículos das escolas, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental II. Nesse período, e com o

foco no ensino de leitura e escrita, a propagação das escolas de idiomas pelo país em nada ajudou a visibilidade da língua inglesa nas escolas. Criou-se a representação de que para aprender inglês “de verdade”, só pagando pelas aulas de um curso. Siqueira (2011a) atesta essa representação dizendo que

[...] A desvalorização da língua inglesa (e de qualquer outra LE) acaba se manifestando [...] nos mais diversos mitos, hoje tão arraigados no imaginário coletivo de pais e estudantes de todas as classes sociais (“não sabe inglês quanto mais português”; “inglês é coisa para uma elite”; “só se aprende inglês em cursos livres” etc.) (SIQUEIRA, 2011a, p. 97).

A segregação do aluno da escola pública com a particular se instaura com mais força nesse período. Quem pode pagar pelos serviços, possui vantagem em relação aos que dependem da escola pública (OLIVEIRA, 2014).

O segundo fator é a questão do professor de língua inglesa. Várias são as críticas em relação à formação inicial dos professores. Uma delas é a perpetuação do esquema de licenciatura 3 + 1, em que a prática pedagógica só é apresentada no último ano de graduação. Outra crítica é em relação à carga horária do estágio, já que é um tempo curto para que o professor construa o mínimo de habilidades para conduzir suas aulas. Além disso, muitas vezes o silenciamento na formação de professores em relação ao status quo da escola pública ajuda a manter essa representação negativa pois:

[...] a formação de professores alheios a práticas reflexivas e sem conscientização de sua função educacional e sociopolítica contribui para gerar aulas e ações educativas na sociedade como um todo, onde a educação pela língua estrangeira tem seu papel minimizado, senão excluído. É dentro desse contexto que professores, frequentemente, sem se dar conta, silenciam o papel da Educação Básica [...] (ARAGÃO, 2010, p. 147, 148).

Já em sala de aula, outra questão debatida é que, às vezes, quem assume a disciplina é um professor com licenciatura dupla, que não se aprofundou em sua formação para o ensino de línguas estrangeiras. Ele acaba lecionando sem muita qualidade. Pontua Leffa (2011) sobre esse tipo de professor:

O grande paradoxo da educação pública brasileira no Ensino Fundamental e Médio é que o professor ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece. Isso aparece três vezes na narrativa do aluno: “...meus professores não me ensinavam não era porque não queriam, mas porque não sabiam...”. Mesmo isentando os casos de professores que vêm de outras disciplinas e os que

apenas complementam a carga horária, ainda assim sobram muitos professores que são da disciplina e que têm um diploma que lhes outorga um conhecimento que não possuem. Essa é a responsabilidade do professor pelo fracasso na aprendizagem da língua estrangeira (LEFFA, 2011, p. 21).

Acaba sendo o caso do professor “postiço” (SIQUEIRA, 2011a), aquele que assume as aulas sem condições mínimas para lecionar a língua inglesa, já que sua formação não é na área, como explica Siqueira (2011a), contribuindo para o desmerecimento do inglês, pois a disciplina é atribuída:

[...] a professores leigos para cumprir sua carga horária (Cox & Assis-Peterson, 2008:47), causando um sério desconforto, tanto para estudantes quanto para o docente improvisado no cargo que, naturalmente, se vê incapaz de cumprir sua tarefa educacional nas mais diversas dimensões, da dimensão linguística à de infraestrutura ou da dimensão política: [...] (SIQUEIRA, 2011a, p. 97).

Nesta conjuntura, os cursos de licenciatura acabam reproduzindo o que vem sendo feito há tempos e não surgem muitas perspectivas de mudança, pois

Como não se tenta resolver essa situação, mantém-se o estado de coisas e continua-se licenciando professores mal formados. Por isso, a maioria dos professores de escolas públicas, que só fizeram o concurso, porque foram oficialmente licenciados para tal e não necessariamente porque têm competência para lecionar, não estão preparados para ajudar os alunos no processo de aquisição de inglês LE (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Sem contar com professores de inglês que não se atualizam e que seguem ensinando através do método gramática-tradução ou reproduzindo a forma como aprenderam inglês quando foram alunos. Diante de tantas questões, eles acabam por sucumbir aos desafios e buscam o caminho mais fácil para se adequarem às adversidades. Por isso, reproduzem a prática pedagógica a qual foram alunos no passado. Alguns não acompanharam as mudanças contemporâneas e desconhecem métodos e abordagens mais engajados com a realidade atual.

O terceiro fator é a estrutura da escola pública para o ensino de língua inglesa. Há controvérsias sobre o tema, mas uma das queixas dos professores é o número excessivo de alunos em sala de aula. Eles alegam que trabalhar com a habilidade de fala é difícil, já que eles não conseguem atender a grande demanda. É o que questiona Oliveira (2011):

[...] Como pode o professor de LE de uma escola pública promover o desenvolvimento de competências supra linguísticas, quando suas condições de trabalho não permitem sequer o desenvolvimento das competências linguísticas que alicerçam as demais? (OLIVEIRA, 2011, p. 83).

Apesar de não se poder generalizar, às vezes as escolas não oferecem recursos audiovisuais a contento para o ensino de línguas. Por isso, as aulas acabam ficando somente no quadro e no material didático. Esses fatores acabam diminuindo as possibilidades dos alunos de aprendizagem, como afirma Leffa (2011):

Com as leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública, não dando as condições mínimas para sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo, deixa-se de dar ao aluno nem mesmo o conhecimento de uma única LE. Isso é responsabilidade do governo (LEFFA, 2011, p. 20).

O fator humano completa esses fatores, já que diante desse cenário, a motivação dos alunos para a aprendizagem não dura muitos anos. Geralmente eles iniciam o 6º ano do Ensino Fundamental ansiosos pelas aulas de inglês (SILVA, 2010; SIQUEIRA, 2011a), contudo, ao perceberem que suas expectativas não serão preenchidas, começam a desmerecer a disciplina e muitas vezes, se rebelam contra a língua. A baixa autoestima dos alunos de escolas públicas, e a falta de perspectiva de melhores condições de vida, acabam por eclodir em uma defesa que os protege contra o sofrimento que lhes é imposto. É o que explica Leffa (2007) apud Santos Jorge e Tenuta (2011):

A ideia de que aprender uma língua é pertencer ao clube dos aprendizes dessa língua parece útil para explicar o processo de autoexclusão na aprendizagem da língua estrangeira. Parte-se aqui do princípio de que o aluno não se exclui por vontade própria. Quando diz “eu odeio inglês”, pode dar a impressão de que esse dizer foi construído de dentro para fora, quando na realidade foi construído da sociedade para o sujeito, de fora para dentro (LEFFA, 2007) apud (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011, p. 126).

Além disso, não raro são os professores que se entregam a esses fatores e seguem anos na carreira reproduzindo aulas maçantes e sem significado para seus alunos. Assim, o estigma do ensino de língua inglesa na escola pública se concretiza “[...] quando alunos estudam a língua estrangeira durante anos na escola e saem de lá sem conhecer a língua” pois “o fracasso contundente da escola fica estampado na mudez irretorquível do aluno” (LEFFA, 2011, p. 17).

Diante de tantos aspectos negativos, questiono a veracidade dessa representação disseminada pelo país. É certo que os fatores mencionados na realidade ocorrem, mas se o ensino de inglês não se concretiza, é um aspecto a ser ponderado. No entanto, essa representação de malogro da escola pública e do ensino de inglês seguem arraigados no imaginário brasileiro.

Muitas são as pesquisas e as tentativas para que haja uma desconstrução dessa representação. Exemplos disto são o PIBID (BRASIL, 2010), o Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018b) e a BNCC (BRASIL, 2017, 2018a). Destarte, concepções contemporâneas sobre o ensino de línguas e sobre a língua inglesa têm surgido para desconstruir práticas cristalizadas no ensino. Por isso, traçar / riscar com giz um caminho diferente dessas representações é o papel do professor de inglês contemporâneo.

3.3.2 Inglês na Escola Pública: Aprendizagem Possível?

Da mesma forma que alguns fatores em conjunto colaboram para a negatividade da representação da língua inglesa nas escolas públicas, eles podem ser revertidos. Parte deles depende de políticas públicas que forneçam estrutura física e de formação mais eficientes para as escolas, e por conseguinte, para os professores de inglês. Uma mudança positiva para o ensino e que pode reverberar nas escolas públicas é a implementação da BNCC (BRASIL, 2017, 2018a). As concepções sobre o inglês como língua franca, multimodalidades e interculturalidade, além do embasamento formal do trabalho do professor em forma de competências, é um caminho possível para um ensino de inglês mais significativo. Todavia, ainda é cedo para termos resultados dessa ação política no país.

Outras ações criadas pelo governo, como o trabalho que tem ocorrido com o PIBID (BRASIL, 2010) e o Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018b) estão no mesmo caminho, como já mencionado anteriormente. Este último ainda necessita de tempo para que os resultados sejam investigados, no entanto o PIBID (BRASIL, 2010) tem se apresentado como um programa exitoso na área de licenciatura de língua inglesa (TREVISOL, LIMA, 2014; SILVA, BITTENCOURT, 2015; NASCIMENTO, 2019). Além disso, ele estreita os laços entre a universidade e a escola pública, reverberando em um diálogo profícuo entre as partes.

Ainda há várias ações que podem ser feitas para que essa representação seja ressignificada. A primeira que trago aqui é o olhar cuidadoso das políticas públicas para o professor de inglês. Ele não pode se sentir abandonado. Reorganizar a estrutura de trabalho seria uma saída para que o professor tenha suporte nos desafios de sua práxis. Incentivo à formação continuada para todos os professores e um regime de trabalho que valorize mais o

profissional de língua inglesa são algumas sugestões. Schmitz (2011) ressalta que esses cuidados podem refletir em mais qualidade nas aulas de inglês:

Acredito que seja possível ensinar inglês na escola pública. É possível se o professor não for abandonado. Tendo apoio e atenção em forma de bolsas e licenças para fazer cursos de aperfeiçoamento e de especialização, o professor de língua vai poder ministrar aulas mais dinâmicas. Para evitar que determinado professor leccione uma matéria fora de sua competência profissional, é preciso reestruturar uma carreira em regime de dedicação exclusiva e não no infeliz sistema de remuneração por aula dada (SCHMITZ, 2011, p. 119).

Ao se sentir valorizado e com uma carga horária menos intensa, o professor pode dedicar-se mais à preparação de suas aulas, refletir mais sobre sua práxis e ressignificar seus conteúdos e experiências. Outrossim, importantes competências podem ser desenvolvidas durante a formação continuada, tais como a competência comunicativa, a linguística e a crítico-reflexiva. Essa última mobiliza saberes, conhecimentos e experiências que retroalimentam as aulas dos professores para um engajamento mais social e político.

Muito mais do que ensinar a língua pela língua, o professor pode atuar para desenvolver falantes interculturalmente sensíveis, emancipados e empoderados. Trazer para a sala de aula, através do inglês, questões ideológicas que permeiam a estrutura social de nosso país podem ajudar em discussões sobre equidade social, racismo e desenvolver a autoestima dos próprios professores e dos alunos. Bell Hooks (2003) corrobora o poder que disciplinas com esse cunho podem ter no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos alunos. Ela relata uma experiência pessoal, reflete sobre os resultados e como isto pode ser adotado em todos outros contextos de ensino:

Essas (disciplinas) ajudaram e ajudam muitos alunos a mudar suas ideias sobre a aprendizagem, deixando de abraçar passivamente a educação [...] para pensar na educação como a prática da liberdade. Em vez de punir os alunos por questionar as formas de conhecimento oferecidas a eles, eles os encorajaram a repudiar as práticas educacionais que reforçam a ideologia dominante, a abrir suas mentes e pensar criticamente. Eles aprenderam a pensar de maneiras que reforçam a autodeterminação. A educação como prática da liberdade afirma a autoestima saudável do aluno, pois promove sua capacidade de estar atento e viver com consciência. Ensina-os a refletir e agir de forma a promover a autoatualização, em vez de conformidade com o status quo (BELL HOOKS, 2003, p. 71, 72) (Tradução minha).³⁹

³⁹ These programs helped, and help, many students shift their ideas about learning from passively embracing education [...] to thinking about education as the practice of freedom. Rather than punishing students for interrogating the forms of knowledge offered them, they encouraged them to repudiate educational practices that reinforce dominant ideology, to open their minds and think critically. They learned to think in ways that reinforce

Muitas vezes o professor está sozinho em sua empreitada para desconstruir a representação de que o ensino de inglês na escola pública não funciona. É uma responsabilidade, acima de tudo, social, combater esse negativismo. Abraçar a sala de aula como espaço de resistência contra um ensino de língua prescritivo, ideologicamente impregnado de dogmas e doutrinas sobre o inglês eurocêntrico é um dos caminhos que o professor pode traçar para opor-se ao *modus operandi* desta representação:

Calar-se, ficar mudo, afirmar que o ensino na escola pública não funciona é exatamente fomentar a profecia autorrealizadora de que falta alguma coisa no aluno da escola pública que o impede de aprender e que, por isso, seu rendimento escolar será sempre deficitário. Esse professor mudo precisa aprender a combater esse pessimismo conveniente e usar a voz em prol de seu aluno das classes populares, acreditar no seu potencial, tal qual o faz em relação ao aluno do curso de idiomas. Ele precisa suplantar o comportamento preconceituoso e elitista [...] (SIQUEIRA, 2011a, p. 102, 103).

Acreditar na possibilidade de mudança a partir de uma atitude emancipadora pode ser a chave para que os alunos e a comunidade tenham uma outra perspectiva do objetivo da escola pública e da aprendizagem de língua inglesa. A pedagogia crítica e o desejo de fazer a diferença podem balizar e enviesar o engajamento social do professor que precisa se desvencilhar deste estado de mutismo. Rajagopalan (2004) refere-se a este desejo quando afirma que

O que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais. O pedagogo crítico é [...] um ativista, um militante, movido por um(a) [...] convicção inabalável de que, a partir de sua ação [...] seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106).

Nesta conjuntura, a competência crítico-reflexiva é um convite para que o professor lecione a partir da pedagogia crítica. Ele pode utilizar outros construtos para fazer de suas aulas um espaço de reflexão e construção de conhecimento com seus alunos. É poder conscientizar, humanizar, fazendo jus ao seu papel social, em oposição a educação bancária e reprodutivista (FREIRE, 2002) que ainda se encontra nos espaços escolares. Miccoli (2011) defende o pensamento crítico do professor através da conscientização de seu papel e de sua responsabilidade social explicando que:

self-determination. Education as the practice of freedom affirms healthy self-esteem in students as it promotes their capacity to be aware and live consciously. It teaches them to reflect and act in ways that further self-actualization, rather than conformity to the status quo (BELL HOOKS, 2003, p. 71, 72).

Um professor precisa ter consciência do que significa ser professor: é muito mais do que ser apenas um “dador” de aulas (Almeida Filho, 1997) – essa atitude invariavelmente dá dor aos alunos. Ser professor é ter a possibilidade de vislumbrar uma sociedade melhor e poder atuar na sua construção, pois sua sala de aula pode, na relação com seus alunos e no sentido que imprimir às suas aulas, refletir o ideal de sociedade igualitária justa e democrática pela qual ansiamos (MICCOLI, 2011, p. 176).

Estas ações para mudanças exigem duas frentes que se coadunam no mesmo objetivo. As ações externas, que são fornecidas pelas políticas públicas, e as ações internas, mobilizadas pelos próprios professores no ensino de inglês. Uma ação necessita da outra a fim de que um ensino crítico e emancipador se realize. Mudanças de atitude auxiliam a ressignificar conceitos solidificados e reconfigurar novas realidades, e socialmente, novas representações. O professor precisa acreditar que o ensino de língua inglesa pode acontecer na escola pública, e usar todas as ferramentas possíveis para que isso se concretize, incluindo as ações propostas pelo governo.

3.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, faço um breve panorama do momento de estágio supervisionado dos graduandos durante o curso de Letras em língua inglesa. A intenção é apresentar os objetivos e o funcionamento do estágio. Na maioria dos casos, é a primeira vez que o graduando tem a oportunidade de colocar em prática conhecimentos construídos durante a licenciatura. Esse momento é envolto de expectativa e ansiedade. O formador de Estágio lida com muitas variáveis: a relação universidade e escola, a relação do estagiário com o professor regente, a relação do estagiário com os alunos e com a direção. O objetivo não é esgotar o lócus da pesquisa, mas fazer uma síntese dessa disciplina e desse momento de forma teórica, já que uma análise documental e da prática dos formadores será realizada no capítulo 5, **Enfim a Costura: Quais são as Representações dos Formadores?**

3.4.1 Os Objetivos do Estágio na Formação Inicial

Dentre os objetivos que se destacam no estágio do curso de licenciatura, há três que pautam esse momento na vida acadêmica do futuro professor. O primeiro deles é aprender a articular construtos teóricos aprendidos durante os anos de curso, com a parte prática do processo de ensino e aprendizagem. O segundo deles é fornecer aos estagiários a chance de averiguar sua opção pela licenciatura, pois “O estágio representa para o aluno uma oportunidade

de verificar o acerto de sua escolha profissional, já que é o momento em que a situação ensino-aprendizagem se realiza em toda a sua plenitude.” (SECRETARIA DO ESTADO DE SP, 1979) apud (RIBEIRO, 2005, p. 136). O último objetivo é dar a chance aos graduandos de adquirir experiência prática antes de se inserirem no mercado de trabalho.

Assim sendo, o estágio é um momento rico na vida dos licenciandos. É um convite a reelaborar toda uma realidade construída com os conteúdos teóricos vistos na graduação. Muitas vezes, o imaginário da prática difere da realidade educacional delineada pelo futuro professor. Por isso, o acompanhamento do formador e seu auxílio na ressignificação dessa realidade durante todo o estágio é fundamental:

Na colocação escola-trabalho, pode-se perceber a importância do Estágio Supervisionado como elemento capaz de desencadear a relação entre pólos de uma mesma realidade e preparar mais convenientemente o aluno estagiário para o mundo do trabalho, desde que escola e trabalho façam parte de uma mesma realidade social e historicamente determinada (KENSKI, 2005, p. 64).

O Estágio Supervisionado fornece aos futuros professores a oportunidade de utilizar os conteúdos construídos durante sua formação em sua primeira experiência prática. É o momento de contextualizar teoria e prática, transformando-a. Isto quer dizer que o graduando, durante sua atuação no estágio, retoma todas as disciplinas, discussões e interações com os professores e colegas e vivencia na prática aquele arcabouço construído durante seus primeiros anos de formação.

É uma transformação inclusive para a identidade do graduando, que se coloca na posição de aluno-professor de inglês (JORDÃO; BÜHRER, 2013). É como o processo de metamorfose da borboleta. O graduando ingressa no curso de Letras como uma lagarta e logo transforma-se em casulo, hibernando e modificando-se internamente. Ao assumir o papel de aluno-professor no Estágio, ele desvencilha-se do casulo, apresenta-se ao mundo como borboleta e lança-se para seu primeiro voo. Ribeiro (2005) explica o desafio do estágio e o momento de transformação do aluno-professor:

O conhecimento retirado da vivência na escola ou instituição é concreto, delimitado por circunstâncias espaço-temporais e socio-econômico-culturais. Por isso o estágio ultrapassa a observação da atividade docente-discente apenas e abrange toda a ação pedagógica situada. Desse modo, reafirmo, todo o conteúdo do curso de formação vê-se transformado em situação contextualizada e é abordado durante a atividade de estágio. Representa um conteúdo bastante amplo e desafiador, por isso interessante e atrativo (RIBEIRO, 2005, p. 137).

Piconez (2005) afirma que o Estágio Supervisionado, além de problematizar todo o currículo pelo qual o licenciando já passou, auxilia na organização desses conteúdos, na sistematização de conhecimentos reelaborados no momento da prática. Pode-se entender que o momento do estágio não é um processo linear, pois o graduando vai articular seus saberes de acordo com a construção do momento de experiência prática. Cada graduando inicia a jornada rumo a sua identidade profissional. Há mobilização interna para articular teorias já apropriadas e conhecimentos práticos, a fim de sistematizá-los em níveis e experiências particulares. Há sempre um vai-e-vem dialógico para a acomodação destas experiências com a aprendizagem que já foi internalizada. Piconez (2005) aborda a problematização da prática para ilustrar essa construção dialética da identidade do graduando:

Acreditamos que a problematização da prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do currículo, portanto, articuladas, podem assegurar a unidade, favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender os estruturantes do ensino e os determinantes mais profundos de sua prática, com vistas a sua possível transformação (PICONEZ, 2005, p. 24).

Além de os estagiários conseguirem ressignificar conteúdos teóricos e práticos, eles vão conseguir se inserir no contexto de ensino se conscientizando de que seu papel é também político e social. Perceber seu papel no estágio também vai contribuir para que o graduando empodere-se e, por conseguinte, empodere seus alunos para uma aprendizagem significativa e emancipadora. Quanto mais cedo ele perceber-se como um pedagogo crítico, um agente de mudanças (RAJAGOPALAN, 2003), mais rápido ele conseguirá atuar para desconstruir representações cristalizadas sobre um ensino reprodutivista e passivo diante da sociedade. Kenski (2005) ressalta isto ao afirmar que o Estágio Supervisionado é instrumento para a conscientização do futuro professor:

Neste enfoque, o Estágio Supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática (KENSKI, 2005, p. 64, 65).

Neste viés de conscientização, o futuro professor de língua inglesa, tendo em seu arcabouço questões relativas a decolonialidade, pode com propriedade, apresentar aos alunos um inglês mais livre de rótulos e da subserviência ao padrão hegemônico. Com o tempo e a

aquisição de experiência, o professor consegue se aperfeiçoar, e as habilidades aprendidas durante a licenciatura, tornam-se competências. E este leque fará parte de sua identidade profissional.

3.4.2 A Estrutura do Estágio de Língua Inglesa em Universidades Baianas

O Estágio Supervisionado define-se por uma ou algumas disciplinas obrigatórias no curso de licenciatura, geralmente oferecidas no ano final ou nos dois anos finais da graduação. As aulas apresentam momentos em sala de aula, com conteúdos teóricos voltados para a práxis e uma carga horária exclusiva para o graduando adquirir experiência observando e lecionando em escolas regulares ⁴⁰.

A primeira disciplina do Estágio detém discussões teóricas articuladas à prática. Na segunda disciplina e nas posteriores, os graduandos têm a chance de observar professores regentes e lecionar por um determinado período. Isto é feito de forma paulatina, respeitando a ementa e programação de cada uma das disciplinas. Há sempre articulação entre momentos de discussão e o acompanhamento do formador nas escolas, observando os graduandos. O quadro a seguir resume este processo de estágio do início ao final de todas as disciplinas:

Etapa	Ação	Objetivos
Primeira etapa	Discussões prévias sobre práxis	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar os graduandos para a observação de aulas • Fomentar a reflexão
Segunda etapa	Observação de aulas nas escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prática pedagógica
Terceira etapa	Discussão sobre as observações	<ul style="list-style-type: none"> • Resignificar teorias • Construir a identidade profissional • Refletir sobre a próxima etapa
Quarta etapa	Construção de projeto de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Construir um projeto a partir de observações e de desejo de atuação profissional

⁴⁰ Dados coletados a partir dos documentos que balizam o Estágio Supervisionado nas universidades em que os respondentes atuam e na geração de dados para esta pesquisa. Por isso, a estrutura de estágio a que me refiro é a deste lócus investigativo.

Quinta etapa	Planejamento de aulas para período de regência nas escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o planejamento • Elaborar o plano de aula
Sexta etapa	Atuação nas escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Lecionar nas escolas com o apoio do professor regente e do professor de Estágio
Sétima etapa	Discussão sobre as aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a experiência da prática pedagógica • Desenvolver a competência crítico-reflexiva
Oitava etapa	Construção de relatório	<ul style="list-style-type: none"> • Ressignificar a experiência da prática pedagógica

Quadro 4 - Etapas do estágio supervisionado

Fonte: elaborado pela autora, baseado nos documentos de estágio e na geração de dados

O processo de estágio segue um fluxo de etapas que são construídas com maestria pelo formador. Na primeira etapa, a primeira ou as duas primeiras disciplinas giram em torno de discussões teóricas sobre a prática. Na segunda etapa, os graduandos seguem para a observação de aulas nas escolas. Essas observações fornecem subsídios para que os graduandos analisem o processo de ensino e aprendizagem, percebam lacunas, problemas, desafios, despertem suas afinidades dentro do campo da licenciatura, entre outras. Alguns graduandos se identificam mais com o ensino nos anos iniciais, outros com o Ensino para Jovens e Adultos ou ainda com o Ensino Médio. Isto vai delinear a regência do graduando, pois dependendo da possibilidade e disponibilidade entre graduando e professor regente, ele pode ter seu estágio alinhado com sua afinidade.

Após o período de observação, os graduandos são convidados a refletir e discutir sobre a experiência, esta é a terceira etapa. Algumas universidades trabalham com projetos e iniciam o trabalho de planejamento dele na quarta etapa. O projeto de intervenção é organizado em pequenos grupos e tem uma determinada carga horária. Seriam oficinas, apresentações, atividades práticas elaboradas pelos graduandos. Outras universidades seguem para a quinta etapa, pois já partem para o planejamento das aulas com os graduandos, isto é, refletir sobre o quê lecionar, como irão lecionar e por que irão lecionar determinado conteúdo. Depois deste momento, os graduandos desenvolvem seus planos de aula, ou seja, o planejamento é materializado de forma sequenciada, com objetivos e procedimentos. Importante ressaltar que

nestas etapas há diálogo e anuência entre o professor regente, o formador e o graduando que irá lecionar na fase posterior. Finda esta parte, o graduando segue para a sexta etapa, para seu estágio na escola. Durante a parte prática, tanto na aplicação do projeto quanto nas aulas, há o acompanhamento do formador para dar suporte pedagógico ao graduando, discutir o planejamento de aula, sua aplicação, possíveis modificações. Além disso, os formadores também observam os graduandos em aula a fim de auxiliar o processo.

Após o estágio nas escolas, entra-se na sétima etapa. O formador propõe momentos de discussão sobre a experiência prática dos graduandos. Estes encontros de reflexão fornecem insumos para o desenvolvimento da competência crítico-reflexiva, com a intervenção e auxílio do formador. Depois desse período chega-se à oitava etapa e os graduandos constroem um relatório dissertando sobre a experiência no estágio. A escrita é um processo importante para reelaborar as experiências e ressignificar a atuação dos graduandos de maneira subjetiva. Ademais, ela auxilia no desenvolvimento da competência crítico-reflexiva. Todas estas etapas seguem o período de um a dois anos, divididas entre duas ou quatro disciplinas de Estágio Supervisionado.

Tendo como panorama as etapas descritas anteriormente, percebe-se que o ponto chave que circunscreve as disciplinas de Estágio é desenvolver a reflexão dos futuros professores para articular teoria e prática. As etapas um, três, cinco, sete e oito objetivam fazer uma articulação com as outras etapas. O graduando é sempre instigado a refletir sobre a práxis e sobre suas observações. Por isso, pode-se dizer que o eixo do Estágio Supervisionado gira em torno desse objetivo, já que “[...] é na relação prática-teoria-prática refletida que se busca [...] a dimensão essencial da problemática da formação do professor” (PICONEZ, 2005, p. 21).

Nesta conjuntura, a estrutura do estágio propõe um trabalho de construção de conhecimentos teóricos e práticos em zigue-zague. O processo de aprendizagem não é linear, não respeita ordem lógica ou regras sequenciais. É uma construção subjetiva que é única para cada professor em formação. Sua história como aluno, sua relação com a língua inglesa, sua representação da disciplina e da escola são variantes que vão guiar essa construção e esse movimento dialógico entre a teoria e a prática. Ademais, o futuro professor, híbrido, pois é ao mesmo tempo aluno e professor em formação, constrói seu arcabouço entre dois espaços, o primeiro em que ele é aluno na universidade e o segundo em que ele é professor em formação, ou seja, o estagiário na escola (JORDÃO; BRURHER, 2013). Esse movimento desperta e auxilia o futuro professor a entender o mecanismo de prática-reflexão-prática que deve acompanhá-lo durante toda sua vida profissional.

Este capítulo teve como objetivo apresentar um panorama da formação de professores no Brasil e os construtos que pautam sua prática pedagógica. Ressaltei a importância de conhecer o histórico das licenciaturas no país e os documentos que regem e norteiam o ensino de línguas estrangeiras, e agora de língua inglesa, com a promulgação da BNCC (BRASIL, 2017, 2018a). A maneira como a educação foi delineada permeia a prática do professor em sala de aula, pois o sujeito é socio-historicamente construído. Além do mais, diante de um mundo globalizado, fluido e dinâmico, a configuração do inglês modificou-se e com ele as formas de se relacionar com a língua e de ensiná-la. Por isso, apresentei a seção de saberes necessários para o professor de inglês contemporâneo. Para finalizar o capítulo, aproximei-me do lócus da pesquisa descrevendo as representações do ensino de inglês nas escolas públicas e o estágio dos futuros professores.

A pesquisa-costura agora já tem os materiais separados: a motivação e o problema de pesquisa, a justificativa, o objetivo geral e os específicos. Os moldes já foram escolhidos, ou seja, as teorias que ancoram o trabalho. A construção da identidade na contemporaneidade, as representações sociais, as relações de poder, a ideologia que permeia a língua e a análise do discurso crítica darão o caimento à pesquisa-costura. Os moldes já foram riscados no tecido com os construtos que balizam a formação do professor de língua inglesa. Esta etapa da pesquisa-costura faz uma analogia com a construção da identidade do professor.

Durante sua formação ele risca / traça com giz o caminho que percorre. Na globalização atual, tudo é fluido e efêmero e sua identidade é multifacetada. Por isso esse traçado é riscado e se dilui com o tempo e com os acontecimentos. O que ficam são as experiências, vivências, memórias, tudo que importa, que fica marcado, que foi e é importante levar adiante. Após o traçado de giz vem o corte no tecido e posteriormente o alinhavo do trabalho, isto é, a metodologia. Assim a pesquisa-costura vai sendo feita.

CAPÍTULO 4



ALINHAVANDO A METODOLOGIA

Dentro de nós mesmos, existe uma narrativa sendo contada o tempo todo, repleta de outras pequenas narrativas, plenas de muitas emoções de amor, frustração, alegrias, esperanças e desesperanças, otimismo, mágoas e rancores, entre outras.

Essas narrativas nos fazem ser quem somos.

Construímo-nos com essas histórias que contamos para nós mesmos sobre nós mesmos.

Fazer pesquisa em Linguística Aplicada exige um grande exercício de reflexão sobre o caminho mais apropriado a tomar. Por ser uma área interdisciplinar, há um escopo grande de opções, cada uma com suas especificidades, possibilitando diferentes resultados. Por isso, o trajeto a ser percorrido deve ser traçado pensando no processo e no resultado da investigação. No contexto desta pesquisa, assim como tantas outras em LA, lido com sujeitos que estão em constante construção profissional e, por isso, é mister considerar cada um com suas construções discursivas e representacionais no delineamento da metodologia.

Levando em consideração todas essas variáveis, esta pesquisa demanda uma investigação qualitativa, focando no processo da construção da representação e não apenas no seu produto final, já que “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (PESCE; ABREU, 2013, p. 27). Para a contextualização do alinhavo metodológico, respaldei-me na pesquisa narrativa para delinear os instrumentos e a geração de dados (LABOV, 1997; BRUNER, 2002; TELLES, 2002, 2004; ARAGÃO, 2005, 2007, 2008; KALAJA et al., 2008; PAIVA, 2008; LIMA, 2010; ORNELLAS, 2011a; CLANDININ; CONNELLY, 2015; GOMES JÚNIOR, 2020). O cunho etnográfico e qualitativo desta investigação foi ancorado em Watson-Gegeo, 1988; Cançado, 1994; Brandão, 2003; Denzin e Lincoln, 2007 e Pesce e Abreu, 2013.

Início o capítulo descrevendo o processo de construção da metodologia. Em seguida, faço uma breve discussão sobre pesquisa narrativa e justifico a escolha metodológica, de cunho qualitativo e etnográfico. Posteriormente, apresento a seleção dos respondentes e o perfil de cada um deles. A investigação possui seis respondentes, formadores que atuam em universidades públicas no Estado da Bahia. Todos com experiência nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Continuo o alinhavo com a construção dos instrumentos, a saber: narrativas escritas, entrevistas orais, notas de campo e documentos sobre o Estágio Supervisionado⁴¹. Em cada seção detalho como foi feita a geração de dados, e encerro o capítulo com os objetivos da análise que é realizada no capítulo 5, **Enfim a Costura: Quais são as Representações Sociais dos Formadores?**

4.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

⁴¹ Esses documentos foram fornecidos pelos respondentes durante o processo de geração de dados e são descritos e analisados no próximo capítulo.

O processo para delinear a metodologia desta investigação foi longo e exigiu esforço para sua construção. Dentre os questionamentos que surgiram, havia o receio de não conseguir como pesquisadora, gerar dados que fizessem parte da realidade dos respondentes. Entendia a necessidade de estar em contato com eles, mas havia a questão de como não influenciar ou induzi-los a gerar discursos artificiais para preencher os objetivos da pesquisa.

Assim, a opção em delinear a investigação através da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015) foi a mais adequada para os objetivos da pesquisa. A pesquisa narrativa compreende o pesquisador como um participante no processo de geração de dados, pois a pesquisa não pode deixar de lado a interação social que há entre os sujeitos. Todos os participantes possuem experiências que são construídas em sociedade e é impossível para o pesquisador estar oculto e ser imparcial durante esse processo:

[...] a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 30).

Destarte, a pesquisa narrativa desenvolvida por Clandinin e Connelly (2015) foi o esteio para o processo de construção dos instrumentos de pesquisa e para a geração de dados. Com o conhecimento da pesquisa narrativa, senti-me mais à vontade como pesquisadora ao compreender que é impossível colocar-me imparcial ao observar ou entrevistar os respondentes.

Por isso, apropriei-me do viés narrativo para sentir-me mais acolhida nas observações, apesar de que por opção, decidi não interferir na condução das aulas dos respondentes. No entanto, tive consciência de que nesses momentos, eu fazia parte da aula como grupo e que somente minha presença física podia causar mudanças de rumo no planejamento da aula ou no discurso do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de estágio.

Além disso, poder refletir sobre minha própria experiência me deu mais autonomia na construção da metodologia. Tanto na elaboração dos instrumentos quanto durante a geração, principalmente na observação de aulas e na construção das notas de campo que foram construídas através das observações. Desta forma, concordo com Brandão (2003) sobre a posição do pesquisador qualitativo ao afirmar que:

As técnicas de pesquisa e os procedimentos experimentais são o calçado que eu uso e o bastão que eu carrego ao caminhar. Mas quem caminha pelo conhecimento sou eu, uma pessoa, e o caminho por onde vou, bem sei, não é

nunca único. Há em qualquer domínio do real dimensões e conexões entre partes constitutivas e entre elas e o todo que as constitui sempre muito mais densas e mais profundas do que a “objetividade dos dados” pode alcançar. E o que ela não alcança é justamente aquele que a minha séria e dedicada imaginação deve ousar compreender (BRANDÃO, 2003, p. 61).

Apesar de essa pesquisa não se configurar como uma pesquisa narrativa, ela toma suas feições para ser delineada. Os conceitos da pesquisa narrativa consideram a participação ativa do pesquisador no lócus investigativo e a construção da análise de dados dialoga efetivamente com a do pesquisador e de seus respondentes, o que não se concretiza nessa investigação. Porém, os questionamentos e a motivação, assim como a geração dos dados, comungam com a pesquisa narrativa, o que me levou a fazer enlaces na construção metodológica. Dentre essas similaridades, a questão autobiográfica é evidente:

Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa. Para nós, foi a nossa experiência de ensino e nosso forte interesse pela narrativa de outros professores e alunos que nos levou a estudar o conhecimento do professor e eventualmente nossa estrutura sobre os estudos relacionados ao conhecimento do professor, em termos de conhecimento narrativo (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 165).

Dando continuidade ao alinhavo metodológico, entende-se que esta pesquisa requer uma investigação de cunho etnográfico. A etnografia surgiu nas Ciências Sociais, mais especificamente na área de Antropologia, e seu objetivo é compreender as culturas, contrapondo-se à pesquisa quantitativa e positivista que lida mais com fórmulas e números (BORTONI-RICARDO, 2015). Compreender povos e culturas é um trabalho que não se encaixa em resultados fixos. Desta forma explica Cançado (1994) sobre a etnografia:

Etnografia é literalmente a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural. É um método muito utilizado em antropologia e enquadra-se dentro de um paradigma qualitativo ou interpretativista de pesquisa (CANÇADO, 1994, p. 56).

O paradigma interpretativista mencionado por Cançado (1994) é entendido como um termo guarda-chuva para apontar pesquisas que tenham em comum o compromisso com a

interpretação da realidade através do prisma do pesquisador. Neste caso, vários métodos e várias técnicas podem ser usados nas pesquisas qualitativas, tais como pesquisa etnográfica, observação, estudo de caso, etc (BORTONI-RICARDO, 2015). Moita Lopes (1994, p. 331) reitera isso ao afirmar que na pesquisa “[...] interpretativista, o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem.” Importante frisar também que “Em LA este paradigma tem sido cada vez mais usado na área de pesquisa na sala de aula [...]” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). O autor supracitado continua explicando esse viés investigativo ao dizer que “Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Nesta conjuntura, a etnografia foi trazida para o contexto de sala de aula para auxiliar as pesquisas na área de educação. A Linguística Aplicada também se apropriou da etnografia como uma ferramenta útil para os problemas de ensino e aprendizagem, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira (MENEZES et al, 2009). O cunho etnográfico dessa investigação coaduna-se com o objetivo de desvelar as representações dos formadores, ancorando-se no que Watson-Gegeo (1988) explica:

O objetivo do etnógrafo é fornecer uma descrição e uma explicação interpretativista do que as pessoas fazem em um contexto (tais como sala de aula, vizinhança ou comunidade), o resultado de suas interações e a maneira como elas compreendem o que estão fazendo (WATSON-GEGEO, 1988, p. 576) (Tradução minha).⁴²

Além do cunho etnográfico e qualitativo, não se pode deixar de pontuar a inserção da minha parcialidade como pesquisadora para o trabalho de geração de dados e da análise. Sabemos que cada sujeito é único e sua realidade não pode ser igualada ou comparada a dos demais. Isso também reverbera nas escolhas linguísticas para o desenvolvimento dos instrumentos e para as notas de campo, tanto na construção como na interpretação dos dados obtidos, pois “A palavra não tem nunca um único sentido [...]” afirma Ornellas (2011a, p. 77). Clandinin e Connelly (2015) explicam esse envolvimento do pesquisador durante o processo investigativo a partir das experiências passadas, pelo viés da temporalidade. Cada sujeito

⁴² The ethnographer’s goal is to provide a description and an interpretative-explanatory account of what people do in a setting (such as classroom, neighborhood, or community), the outcome of their interactions, and the way they understand what they are doing (WATSON-GEGEO, 1988, p. 576).

percebe o contexto de forma diferente, observa pessoas, lugares, gestos, afetos e palavras de forma singular. Essa singularidade é refletida no processo e no produto final da pesquisa, por mais imparcial que o pesquisador tente sustentar seu trabalho. A experiência faz parte da identidade do sujeito, assim como sua ressignificação no decorrer do tempo:

Quando se sente o temporal fluir, a história e o sentido dos nomes, das datas e dos acontecimentos, a forma como alguém se adentra a um lugar nunca será idêntica àquela de outra pessoa. Dois amigos ao entrarem em uma casa juntos, um nasceu e foi criado nesta casa e o outro entra lá pela primeira vez, ambos experimentarão exatamente os mesmos eventos: andarão pela escada, abrirão a porta e irão até a cozinha, mas o farão de maneira totalmente diferente. Suas experiências da experiência não serão as mesmas (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 130).

Enfim, após o delineamento da pesquisa e da decisão pelo respaldo metodológico com feições em pesquisa narrativa, a investigação foi construída com quatro instrumentos: narrativas escritas, entrevistas orais, notas de campo e os documentos que balizam o Estágio Supervisionado nas universidades. Uma triangulação dos dados gerados foi feita para que as possíveis facetas sejam cotejadas e revelem resultados mais seguros.

4.1.1 A Pesquisa Narrativa

A pesquisa narrativa não é uma metodologia, mas pode-se dizer que é uma abordagem de pesquisa em Ciências Sociais que valoriza a experiência humana. É uma resposta ou maneira de opor-se às pesquisas positivistas tão em voga até a década de setenta (BORTONIRICARDO, 2015). Rajagopalan (2010, p. 18) corrobora isto afirmando que a narrativa como recurso de pesquisa tem “[...] um forte viés genuinamente pragmatista, num sentido historicamente preciso desse termo, que é a aversão por teorizar a qualquer preço e aprender mais com exemplos do que com preceitos e com suas conotações fortemente empiristas.” Até a década de setenta, a área educacional carecia de instrumentos que refletissem as características das relações pessoais e do processo de ensino e aprendizagem envolvidos na sala de aula. Por isso, compreender essa abordagem é importante para o delineamento desta pesquisa, assim como para a construção dos instrumentos, da geração de dados e de como os dados foram analisados.

Neste ínterim Clandinin e Connelly (2015) propuseram um tipo de pesquisa qualitativa e etnográfica que vislumbrasse a experiência dos respondentes, mas que considerasse o pesquisador como copartícipe no processo de pesquisa, já que ele também, por seu

envolvimento, acaba por levar suas próprias experiências para o campo, e também as ressignifica durante o processo e o produto final de sua investigação. Em pesquisa narrativa, o pesquisador tem bastante tempo para sua geração de dados. No Canadá, por exemplo, onde Clandinin e Connelly (2015) atuam como pesquisadores, as propostas para pesquisas são subsidiadas pelo governo e o pesquisador tem cerca de um ano para fazer seu trabalho de campo e geração de dados. Ele não somente observa, mas trabalha com os respondentes, circula pelas várias áreas da escola pesquisada e coleta variados materiais para a pesquisa, tais como diários, semanários, fotos, vídeos, entre outros.

O pesquisador gera narrativas de seus respondentes com certa frequência e constrói a pesquisa gradativamente, colocando-se também no *lócus* investigativo. No final, essas narrativas auxiliam os respondentes a reviver, recontar, ressignificar suas experiências profissionais, reconfigurando suas identidades e refletindo sobre seu trabalho como educadores. Pode-se dizer que é um trabalho colaborativo, desenvolvido como processo e como produto. O pesquisador tem a possibilidade de interferir no *lócus* e redigir notas de campo sobre o trabalho que está desenvolvendo. Clandinin e Connelly (2015, p. 96) afirmam que: “A pesquisa narrativa é uma pesquisa relacional quando trabalhamos no campo, movendo-nos do campo para o texto de campo, e do texto de campo para o texto de pesquisa.” É um constante processo de ir e vir nas interações sociais.

Esse viés investigativo valoriza a construção identitária dos participantes da pesquisa. Pois narrar é “[...] o relato de uma sequência de eventos que entraram para a biografia do falante por meio de uma sequência de orações que correspondem à ordem dos eventos originais” (LABOV, 1997) apud (PAIVA, 2008, p. 2). A escrita biográfica ou narrativa pode ser materializada de diferentes formas, e a “sequência de orações” mencionada por Labov (1997) podem ser definidas como:

[...] uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc. As narrativas circulam em textos orais, escritos e visuais e têm sido amplamente investigadas na área de Linguística Aplicada (PAIVA, 2008, p. 1).

Quando o sujeito é convidado a narrar uma experiência, suas escolhas discursivas demonstram suas representações. Narrar é reviver uma determinada experiência, é dar-se a oportunidade de ressignificá-la, reelaborando-a de uma maneira mais aprazível para o sujeito.

Embora essa abordagem de pesquisa não seja o objetivo final dessa investigação em representações sociais, aproprio-me da filosofia interacional entre pesquisador e respondente, deixando as amarras da imparcialidade de lado, libertando-me da obrigatoriedade de gerar e analisar dados distantes da minha realidade de pesquisadora. Aragão confirma o viés desta abordagem ao afirmar que “Na pesquisa narrativa, os participantes e o pesquisador são compreendidos como co-construtores e como coagentes envolvidos na construção da pesquisa” (ARAGÃO, 2008, p. 298).

As variadas realidades dos respondentes fornecem dados singulares e tornam a pesquisa mais humana. Como afirmam Clandinin; Connelly (2015, p. 98), “na pesquisa narrativa, é impossível (se não impossível, então obrigatoriamente decepcionante) como pesquisador ficar silencioso ou apresentar um self perfeito, idealizado, investigativo, moralizante.” Por isso, pesquisadores narrativos “[...] tentam se familiarizar ao máximo com as tantas e multifacetadas narrativas presentes no campo de pesquisa.” E eles têm como objetivo delinear “[...] possíveis encontros e ligações entre elas” (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 107), sem se esconder, tendo consciência de sua participação no processo de pesquisa.

Para concluir, na pesquisa narrativa *per se*, há um longo tempo para a geração de dados e a construção da pesquisa é feita no encadeamento das narrativas nas relações interacionais entre o pesquisador atuante no lócus investigativo e os respondentes, como mencionado acima. Por outro lado, nesta pesquisa aproprio-me de alguns conceitos da pesquisa narrativa para delinear a metodologia. Primeiramente, a questão da interação entre pesquisador e respondentes deixou-me mais à vontade no lócus investigativo; segundo, senti-me mais confortável durante as observações e na escrita das notas de campo, pois tive consciência de que as comparações e afetos que senti faziam parte da pesquisa; terceiro, as experiências dos respondentes e a reelaboração para a narrativa escrita eram fruto de reflexão e ressignificação de suas vivências profissionais. Ademais, a reelaboração de experiências se ancora nas escolhas lexicais dos respondentes, apresentando assim suas representações sociais como grupo de formadores de professores.

4.2 A SELEÇÃO DOS RESPONDENTES

Partindo-se da premissa de que a pesquisa é sobre o fenômeno ensino de língua inglesa em escolas públicas baianas, o contato com respondentes que estivessem engajados com a escola pública fazia-se necessário. Por isso, um recorte da pesquisa com formadores de

universidades públicas foi importante. Sabe-se que a universidade tem um enlace maior com a escola pública pelo número de graduandos que estão em formação, pelo menos na capital baiana, assim haveria maior facilidade em encontrar formadores que tivessem contato com o ensino público.

Além disso, outro critério para a seleção era convidar respondentes que atuassem na parte prática da formação inicial dos futuros professores. Isso porque a tríade formador, futuro professor e escola pública retroalimenta a construção das representações sociais dos respondentes. No mundo contemporâneo, as identidades são resignificadas constantemente e os sujeitos modificam seu modo de ser, moldam-se de acordo com as condições socio-históricoculturais em que estão inseridos. Por isso, as representações sociais de um grupo de formadores que não está em contato direto com a escola pública pode ser diferente das de um grupo que interage socialmente com os sujeitos que estão atuando nesse segmento de ensino.

Assim, houve também o critério de fazer um recorte na busca por formadores que trabalhassem com a parte prática no curso de Letras em inglês. Geralmente são formadores que lecionam as últimas disciplinas do curso. Essas disciplinas são chamadas de Estágio Supervisionado ou Prática Pedagógica. Dependendo da universidade e do projeto pedagógico, essas disciplinas práticas variam de duas a quatro, perfazendo o último ou os dois últimos anos de curso. Chegando o momento de estágio para os graduandos, são esses formadores que fazem o enlace entre universidade e escola pública, professor regente e estagiário, para que o estágio se concretize.

Após os critérios estipulados, pude perceber que seria difícil encontrar vários formadores com esse perfil em uma única universidade. Saindo da capital, de acordo com minha investigação preliminar, percebi que as universidades do interior possuem somente um formador que leciona Estágio em cada universidade. Além disso, dentro desse escopo, não são todos os formadores que estão abertos à pesquisa, como pude perceber nas primeiras abordagens. Por isso, enviei convites para formadores de várias universidades, tanto na capital quanto no interior.

No momento em que iniciei os convites através de e-mails, não determinei o número ideal de respondentes para geração de dados, devido a essas barreiras de engajamento com pesquisas. No e-mail convite eu já estabelecia os meus instrumentos para a geração dos dados e o tempo que cada respondente teria que dedicar-se à pesquisa, sinalizando que aguardaria o melhor horário para observação de aulas, que ficaria à critério do formador, e o tempo dedicado para a entrevista oral.

Alguns formadores não se encaixavam nos critérios estipulados acima, tinham lecionado na parte prática, mas estavam agora lecionando outras disciplinas. Fui reticente em convidar alguns formadores, pois sabia que, apesar de trabalharem com Estágio, não eram engajados com a escola pública e, portanto, poderiam não apresentar representações sociais sobre o fenômeno.

No final, consegui resposta positiva de seis respondentes que se enquadravam nos critérios descritos acima. Eles são formadores das seguintes universidades públicas do estado da Bahia: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). O quadro a seguir resume informações sobre os respondentes:

Nome ⁴³	Idade	Formação	Experiência como professor de inglês	Experiência com Estágio Supervisionado	Instituição
Sheila	34 anos	mestre	16 anos	1 ano	UEFS
Maya	36 anos	mestre	12 anos	9 anos	UNEB
Blue Rain	38 anos	doutora	21 anos	8 anos	UFBA
Gabriel	36 anos	doutor	18 anos	9 anos	UFBA
Rogério	54 anos	mestre	37 anos	2 anos ⁴⁴	UFBA
Ana Maria	46 anos	mestre	22 anos	17 anos	UNEB

Quadro 5 - Informações sobre os respondentes

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A primeira respondente, Sheila, tem 34 anos de idade, e no período da geração de dados era aluna de doutorado na UFBA, no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. É professora de inglês há 16 anos e tem experiência com formação de professores há 5 anos. Interessante salientar que ela também é professora concursada de escola pública e leciona para o Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino no período noturno. Essa respondente trabalhou como professora substituta em uma universidade no interior da Bahia por 4 anos e hoje é concursada em outra universidade também no interior.

⁴³ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos respondentes.

⁴⁴ Para o escopo desta pesquisa, o respondente atua na disciplina de Estágio Supervisionado há dois anos, porém com *teacher training*, atuando em cursos livres, o respondente possui experiência de vinte e cinco anos.

Durante a observação de aulas dessa respondente, percebi que os graduandos eram bem jovens, em média havia 10 alunos na sala de Estágio Supervisionado I e 15 na outra sala, Estágio Supervisionado II. Durante as aulas de prática de Estágio os alunos pareceram descomprometidos, eles já estavam estagiando e mesmo assim a maioria estava alheia ao plano de aula e às datas para o cumprimento do estágio. No entanto, a respondente não se deixava abater, dando atenção individual a cada estagiário, revisando os planos de aula, os acontecimentos na aula anterior e perguntava sobre o alinhamento do planejamento entre as atividades e o consentimento do professor regente.

A segunda respondente, Maya, tem 36 anos, é aluna de doutorado na UFBA, no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, tem experiência de 12 anos como professora de língua inglesa e trabalha há 9 anos como professora formadora. Ela foi aluna de escola pública no interior da Bahia, foi aluna de uma universidade do interior no curso de Letras língua inglesa e ingressou como professora formadora após a graduação. Ela é professora de escola pública da Rede Estadual de Ensino e atua nos dois segmentos concomitantemente. Sempre lecionou as disciplinas de Estágio Supervisionado e apresenta muito domínio dos conteúdos, dos trâmites entre universidade e escola pública e propõe aulas muito voltadas para a prática cotidiana de sala de aula.

A terceira respondente, Blue Rain, é doutora pela UFBA, no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, tem 38 anos e atua como formadora há 8 anos. Ela foi aluna de escola pública durante quase toda sua trajetória escolar. Ela tem um cabedal muito grande de conteúdos e conhecimento sobre as disciplinas práticas da graduação em Letras língua inglesa. Seu discurso demonstra segurança sobre a realidade das escolas públicas e se esforça para que os graduandos compreendam o contexto dessas escolas, problematizando possíveis estereótipos construídos pelos graduandos.

O quarto respondente, Gabriel, é doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 36 anos de idade. Tem 18 anos de experiência como professor de inglês e há 9 leciona com Estágio Supervisionado. No momento da geração de dados, Gabriel estava lecionando para o curso de Letras do período noturno. Dava aulas bem estruturadas e havia muito engajamento do formador em articular a teoria e a prática. O público era heterogêneo, com graduandos mais velhos e outros mais jovens. O formador era bem dinâmico e tinha preocupação em conduzir sua prática com aulas significativas, tanto para os graduandos, quanto para que esses organizassem aulas que engajassem os alunos da escola pública.

O quinto respondente, Rogério, tem 54 anos, é doutorando na Universidade de São Paulo e atua na universidade com as disciplinas de Estágio Supervisionado há 2 anos. Todavia, o professor tem uma experiência muito significativa em cursos de idiomas. Atuou com treinamento de professores e em coordenação pedagógica, já foi proprietário de um curso livre de línguas de 1995 até 2018, quando ingressou na universidade como formador. Sua formação escolar foi em escola pública e além de licenciado em Letras língua inglesa, ele fez também licenciatura em pedagogia. Essas experiências contribuem sobremaneira para a construção identitária do respondente e para a forma como ele atua em suas aulas de Estágio.

A sexta respondente é Ana Maria, tem 46 anos, é professora há 22 anos e leciona no Estágio há 17 anos. Estudou em escola particular durante sua formação básica e teve contato com a escola pública durante seu Estágio Supervisionado. Foi neste momento que decidiu que queria ser professora, pois descreve esta experiência como muito positiva. Teve experiência em diferentes segmentos de ensino até ingressar na universidade para lecionar.

Para a geração dos dados, não estabeleci nenhuma ordem na utilização dos instrumentos, e optei, assim que tive permissão, fazer as observações de aulas. Esse foi um momento importante pois consegui, já com a filosofia da pesquisa narrativa em mente, aprender mais sobre as aulas com os formadores. Tive a oportunidade de questionar alguns deles sobre as ementas das disciplinas, de que forma eles as construíram, o perfil dos graduandos, além de acompanhar o andamento das aulas, refletir e redigir notas de campo.

De acordo com a disponibilidade dos respondentes, eles enviaram suas narrativas escritas por e-mail e foram muito solícitos, fornecendo detalhes relevantes para a pesquisa. Os momentos de entrevista foram tranquilos. Na maioria dos casos, quase não necessitei fazer questionamentos, pois elenquei as perguntas de forma que elas se articulassem no próprio discurso do professor.

4.3 AS NARRATIVAS ESCRITAS

As narrativas escritas foram pedidas através de e-mail. Um arquivo ⁴⁵ foi enviado com um sucinto pedido para a escrita, um quadro para que o respondente preenchesse alguns dados relacionados à sua atividade profissional e oito questões para servir como um guia para o respondente. Expliquei também que as perguntas deveriam auxiliá-los para a construção de um

⁴⁵ O pedido de narrativa consta no APÊNDICE A

texto narrativo, e não seria um questionário estruturado. Como as questões foram elencadas de forma a se articularem, isso facilitou a fluidez da escrita para os respondentes.

O objetivo de pedir narrativas escritas fundamenta-se pelo processo que é mobilizado para a construção do texto. Ao escrever, o sujeito necessita refletir sobre sua história, suas memórias, suas experiências, buscando simbolicamente ressignificar suas vivências de forma mais madura (CLANDININ; CONNELLY, 2015; TELLES, 2002). Aragão (2008, p. 298) afirma que as narrativas auxiliam “[...] no desenvolvimento da prática e a responsabilidade neste processo contínuo (de ressignificação), evidenciando o valor da reflexão como elemento transformador de experiências [...]”.

Além disso, é importante salientar que as narrativas já são representações da vida dos formadores, e que esses dados escritos se justificam para a geração de dados. O processo de narrativa autobiográfica traz detalhes muito ricos sobre a experiência profissional dos formadores, pois eles têm tempo para refletir para a construção do texto. As narrativas apresentam discurso e escolhas lexicais que às vezes não são verbalizados, fornecendo dados mais detalhados para posterior análise. Assim a autobiografia é considerada uma representação da realidade construída pelo sujeito já que:

[...] a autobiografia é sempre uma “reapresentação, ou seja, um recontar, porque a vida a qual esse recontar supostamente se refere já é um tipo de construto narrativo. A vida é sempre, necessariamente, um conto” (p.5). Como pesquisadores narrativos, reconhecemos que qualquer fragmento de escrita autobiográfica é “uma reconstrução particular da narrativa de um determinado indivíduo, e poderia haver outras reconstruções (Connelly; Clandinin, 1988, p. 39) (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 144).

Os respondentes devolveram as narrativas no mesmo arquivo enviado, com o quadro preenchido e com o texto escrito. Os discursos foram elencados de acordo com as categorias de análise encontradas.

4.4 AS ENTREVISTAS ORAIS

Para as entrevistas orais ⁴⁶ organizei o instrumento para a geração de dados da maneira mais linear possível, para deixar o respondente à vontade. Dessa forma, eu não precisei interferir muito durante a entrevista, evitando direcionar o discurso do respondente. Isso trouxe

⁴⁶ O roteiro para a entrevista consta no APÊNDICE B

mais liberdade e fluidez, sem interferências de escolhas discursivas minhas e que pudessem influenciar os respondentes.

No ambiente da entrevista, muitos aspectos contribuem para a construção do discurso do respondente. A postura do entrevistador, o espaço físico, ruídos, pessoas no local, tudo deve ser considerado como fatores que contextualizam a entrevista oral (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; ORNELLAS, 2011; CLANDININ, CONNELLY, 2015). Ademais, aceitar esses aspectos, ao invés de desmerecer o processo de entrevista, me fez entender que são contribuições importantes:

Os textos de campo são modelados pelos interesses ou desinteresses do pesquisador ou do participante (ou de ambos). O que pode parecer uma gravação objetiva de uma entrevista estruturada já é um texto interpretado e contextualizado: ele é interpretado porque é modelado pelo processo interpretativo do pesquisador, do participante e de sua relação, e é contextualizado pelas circunstâncias particulares das origens e do cenário da entrevista (CLANDININ, CONNELLY, 2015, p. 135, 136).

Para a entrevista oral, uma entrevista estruturada seria um instrumento compartimentado e estanque, não dando ao respondente possibilidade de se expressar livremente. Por isso, optei pela entrevista semiestruturada, pois ela auxilia na condução dos tópicos, mas oferece liberdade para que o respondente faça sua trajetória oral mais espontaneamente. Nesse tipo de entrevista Ornellas (2011a, p. 64) pontua que “[...] o diálogo entre entrevistador e entrevistado é mantido referenciado numa via de mão dupla”, por conseguinte, “[...] neste modo, entrevistador e entrevistado têm liberdade para falar fora do previsto.”

O momento da entrevista foi também de cuidado para respeitar o desejo dos respondentes. Tentei dar o máximo de liberdade para que eles se sentissem à vontade. Como o questionário semiestruturado elencava as questões de uma forma progressiva, na maioria das vezes, não foi necessária minha interferência para verbalizar as questões, pois no próprio discurso o respondente associava seu fluxo discursivo sobre as temáticas do objeto de pesquisa.

Meu silêncio e minha atenção foram aspectos que contribuíram para a construção da entrevista. Preferi essa atitude como pesquisadora do que uma postura mais impositiva, que pudesse gerar dados um pouco artificiais. Na descrição desse contexto, corroboro minha opção como pesquisadora-entrevistadora pautando-me no que Ornellas (2011a, p. 21) menciona:

A fala e a escuta entre entrevistador e entrevistado é um espaço no qual a ética, a atenção e o cuidado acontecem. Uma fala, se bem elaborada, pode ser escutada, trocada e analisada na prova da entrevista e na relação que se

estabelece durante a aplicação. É nesse lugar que se encontram os dois sujeitos: o entrevistador e o entrevistado. Ambos os sujeitos são portadores de uma fala e de uma escuta, as quais sustentam o que o objeto do pesquisador, no seu campo epistêmico, pretende teorizar (ORNELLAS, 2011a, p. 21).

Sendo essa uma pesquisa qualitativa e interpretativista, é importante considerar não somente a fala, mas também a minha escuta como pesquisadora. O exercício de controlar a ansiedade e desenvolver uma atenção flutuante, isto é, ter a atenção para todo o contexto da entrevista e não somente para trechos que pudessem contribuir para a geração de dados, foi muito relevante. Isto porque o silêncio, as pausas, as escolhas lexicais, as retomadas para o fluxo discursivo, todos fazem parte da entrevista. E toda essa condução passa pela relação entre pesquisadora e o respondente, pois:

Diante dos passos construídos, o dizer da fala e a escuta que ocorrem entre entrevistador e entrevistado se revestem de subjetividade em que afetos, emoções, crenças, valores, contradições e representações permeiam o discurso. Faz-se necessário refletir como e por que essas falas e escutas são construídas e verbalizadas [...] (ORNELLAS, 2011a, p. 46).

Duas entrevistas foram gravadas em aplicativo de smartphone, as outras entrevistas foram feitas e gravadas via videoconferência, e todas foram armazenadas em nuvem. As entrevistas duraram entre vinte e trinta minutos e foram transcritas em sua totalidade para posterior análise.

4.5 AS NOTAS DE CAMPO

Apoiando-me no conceito de pesquisa narrativa percebi, como já citado, que seria improdutivo tentar desenvolver uma pesquisa de forma imparcial. Principalmente quando o pesquisador se propõe a interagir com os sujeitos de pesquisa, pois as experiências passadas são reavivadas na memória e orientam também o trabalho etnográfico. Tendo ciência disso, compreendi que assim como Clandinin; Connelly (2015, p. 98) “[...] trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas.”

Logo no início das observações, decidi não gravar as aulas, somente redigir notas de campo, e que meu objetivo deveria ser observar o discurso do formador e o contexto no qual o discurso era desencadeado. Esse discurso já seria uma realidade construída por mim, como

pesquisadora. Minhas notas de campo já eram interpretações e isso não deveria desvalorizar a pesquisa, pelo contrário, isso faz parte do trabalho de cunho etnográfico e interpretativista.

Ao todo observei 42 aulas dos respondentes. Essas horas não foram distribuídas de forma linear e em aulas consecutivas, pois as disciplinas relacionadas ao estágio possuem carga horária diferente. Além disso, a observação não foi sequencial, pois respeitei a disponibilidade e abertura dos respondentes. Em algumas aulas os alunos fizeram avaliação, houve feriados, discussões sobre retorno avaliativo ou em determinadas datas o formador iria fazer observação de seus estagiários nas escolas. Dependendo da disciplina que o formador estivesse lecionando, havia uma carga horária teórica maior ou menor, o que me fez organizar as notas de campo não em quantidade de horas, mas sim no conteúdo e no discurso dos formadores durante as aulas.

Os registros das notas de campo também me conduziram a uma reflexão sobre como fazer a geração de dados. Minhas anotações foram objetivas, e conforme eu observava as aulas, já fazia articulações com a pesquisa, com as observações de outros formadores e pontuações de algumas escolhas lexicais. Passei pelo processo explicitado por Clandinin; Connelly (2015) quando eles afirmam que:

[...] os pesquisadores são frequentemente mais relutantes do que o necessário para usar as notas de campo. A preocupação é de que as anotações de campo sejam insuficientes para capturar a experiência de campo adequadamente. Quando isto acontece, gravadores de fitas e de vídeos tendem a ser usados em excesso, com posteriores sessões de transcrição severas, já que as anotações são feitas com base nas transcrições. Em qualquer evento, o receio é de que alguma experiência seja perdida, e isso leva os pesquisadores a tentar gravar tudo. O que falhamos em reconhecer claramente é que todos os textos de campos são representações construídas da experiência (CLANDININ; CONNELLY; 2015, p. 148, 149).

Após o término de cada momento de observação de aula, o processo de registro seguia, pois o que eu tinha eram só rápidas anotações, algumas vezes até rabiscos para uma posterior análise. A segunda etapa da geração de dados foi feita com a escrita de minhas anotações no computador. Redigi todas as notas de campo das aulas colocando minhas articulações, de maneira que essas notas já fizessem um imbricamento com as outras notas de outros respondentes.

Esse processo de reflexão para redigir as notas de campo ajudaram muito na construção dos dados, foram momentos de acréscimo, como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p. 128): “Temos enfatizado a qualidade dual das anotações do pesquisador sobre si mesmo – suas notas

como parte da experiência de campo que está sendo estudada e suas notas sobre ele mesmo vivendo uma experiência, isto é, refletindo sobre ela.” Por isso, além das anotações durante as aulas, o trabalho de etnografia também foi fortificado por esses escritos posteriores e foram usados para auxiliar a análise.

4.6 OS OBJETIVOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Tendo apresentado o delineamento da metodologia, os instrumentos de pesquisa, a descrição dos respondentes e a descrição da geração de dados, o objetivo nesta seção é a proposta para a análise dos dados gerados.

Para encontrar as representações sociais dos formadores, a partir da abordagem processual, foi necessário ler e escutar todo o material gerado. Neste momento, foi preciso através da observação das escolhas lexicais, encontrar onde as representações dos respondentes foram ancoradas no discurso oral e escrito. Após essa primeira leitura e identificação de possíveis representações, criei categorias representacionais de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Lembrando que, concomitantemente, uma análise dos documentos que balizam o Estágio Supervisionado também foi realizada.

Cada instrumento da pesquisa foi analisado de acordo com as categorias encontradas. É nesse momento da pesquisa que me ancorarei na análise do discurso crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; DIJK, 2017) para me auxiliar na análise dos dados. As escolhas lexicais contextualizadas deixam pistas sobre imagens, conhecimentos, crenças, opiniões e ideologias dos respondentes sobre o fenômeno pesquisado. Por isso, trechos dos discursos foram recortados e analisados separadamente, dentro de cada modalidade dos instrumentos. Esse processo não é neutro e vale lembrar que a partir da geração e da análise, os dados perpassam pela análise interpretativista do pesquisador:

A letra falada e a letra escrita, contidas nas entrevistas, merecem uma pontuação: cabe lembrar que o que está dito e escrito é o ponto de partida, a análise e interpretação é o processo a ser seguido e a contextualização é o pano de fundo que pode assegurar relevância (ORNELLAS, 2011a, p. 22).

Além disso, é importante pontuar que esse trabalho de análise não poderia ser mecânico, tampouco possível de ser imparcial. Foi preciso utilizar a atenção flutuante na escuta das entrevistas orais, a leitura das notas de campo foi mapeada, e o contexto foi considerado o tempo todo. Esse cuidado é explicado por Ornellas (2011a) ao dizer que:

Para analisar a fala dos entrevistados, é preciso que o entrevistador saiba ouvir, sentir os tons, as pausas, os ritmos, de preferência sem pressa, para que as falas tomem forma e o imaginário se encarregue de captar o belo. A fala é como o desenho, composto de um conjunto de linhas e entornos, em que o falante representa, traça, projeta e manifesta o que sente e também o que não sente (ORNELLAS, 2011a, p. 22).

Concluído esse processo de encontrar as representações dos respondentes em cada instrumento gerado, parti para a triangulação dos dados, ou seja, um trabalho de confrontação das representações encontradas com a finalidade de desvelar as representações sociais dos formadores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Este trabalho de triangulação pode ser definido como sendo uma bricolagem, “[...] um conjunto de imagens e de representações mutáveis, interligadas. Essa estrutura interpretativa é como uma colcha, um texto de performance, uma sequência de representações que ligam as partes ao todo” (DENZIN; LINCOLN, 2007, p. 20).

Ademais, a triangulação forneceu mais segurança para a análise geral, garantindo a validação dos dados já categorizados e discutidos. A possibilidade de confrontar esses dados enriqueceu a análise pois “A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear” (DENZIN; LINCOLN, 2007, p. 20).

A triangulação consegue evidenciar partes distintas do fenômeno pesquisado, já que o contexto em que o formador está inserido também é um aspecto que contribui para que certas características das representações sejam acentuadas ou atenuadas. Neste sentido, Clandinin e Connelly (2015) esclarecem o uso da triangulação como forma de considerar todos esses contextos de pesquisa:

[...] quando posicionamos o fenômeno do conhecimento do professor dentro da prática da sala de aula, algumas características foram realçadas. Quando reposicionamos o fenômeno do conhecimento do professor tanto dentro da sala de aula quanto fora das práticas de sala, outras características foram para o primeiro plano, enquanto outras ainda passaram a segundo plano. Quando nos posicionamos como pesquisadores no espaço fora da sala de aula, entendemos o conhecimento do professor como algo que é expresso na prática em diferentes maneiras [...] (CLANDININ; CONELLY, 2015, p. 171-172).

Com a triangulação dos dados, objetivou-se encontrar as representações sociais dos formadores de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, com dados analisados tridimensionalmente, abraçando o fenômeno de maneira multifacetada.

A maioria das etapas da pesquisa-costura já foi concluída. Os materiais foram definidos e separados, os moldes foram escolhidos para desenhar a peça. O tecido foi riscado com giz e começa a dar forma à pesquisa. O corte no tecido e seu alinhavo acabam de ser finalizados e um protótipo da pesquisa-costura já pode ser vislumbrado. Chego à arte da costura e com ela, é necessário maestria e delicadeza para unir as partes da peça com perfeição. Sigo então com **Enfim, a Costura: Quais são as Representações dos Formadores?**

CAPÍTULO 5



ENFIM A COSTURA: QUAIS SÃO AS REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES?

A palavra não tem nunca um único sentido. Toda palavra tem sempre um mais além. Atrás do que diz uma palavra, há o que ela quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda outro dizer e pode haver ainda outro desejo de dizer.

Após o delineamento da pesquisa, com as discussões que embasam e dão corpo a esta investigação, chego no momento de pesquisar-costurar. Todas as etapas já foram delimitadas e agora é preciso realizar a costura final. Não que ela seja rápida e objetiva. As peças cortadas precisam ser manuseadas com cuidado, pois ainda estão somente alinhavadas. Algumas partes possuem marcas com giz e alfinetes. Há linhas e fios entre a peça que a pesquisadora-costureira ainda não determinou onde irão ficar. A análise é feita e costurada nesta etapa, produzindo então seu resultado final.

Este é o momento de apresentar os achados dos discursos nos variados instrumentos, encontrar pontos de similitude e diferença. Entrelaçá-los, confrontá-los e discuti-los, para finalmente desvelar as representações sobre o objeto desta investigação. Primeiramente, os dados são apresentados e analisados nas seções de seus respectivos instrumentos de pesquisa. São eles: os documentos sobre o Estágio Supervisionado, as narrativas escritas, as entrevistas orais e as notas de campo. Essas seções foram também subdivididas e agrupadas em categorias que afloraram durante o discurso dos formadores. Após esta análise, confronto os dados encontrados em cada instrumento na triangulação, a fim de discuti-los e legitimar assim as representações dos formadores.

Preciso lembrar que esta pesquisa é qualitativa e interpretativista e, portanto, os resultados são uma construção social, frutos de várias vozes que ecoam dos respondentes e à luz da minha interpretação como pesquisadora. Assim como a costureira que produz uma peça única, aqui também tenho ciência de que esta análise é apresentada através das minhas lentes de pesquisadora. Moita Lopes (1994) explica essa miríade de sentidos ao dizer que

[...] o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Costuro esta afirmação de Moita Lopes (1994) à epígrafe que abre este capítulo “A palavra não tem nunca um único sentido” (ORNELAS, 2011a), pois a pluralidade de significados pode fornecer diferentes interpretações. A realidade representada pela pesquisa-costura que se esboça aqui é apenas uma dentre as várias possibilidades.

5.1 OS DOCUMENTOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Os documentos que normatizam os cursos de Letras em língua inglesa são considerados instrumentos para a pesquisa, pois regulamentam e orientam a condução do Estágio e a prática do professor formador. Durante a geração de dados, tive acesso aos documentos fornecidos pelos formadores investigados. A análise tem como foco a normatização do Estágio Supervisionado nas universidades investigadas, UFBA, UNEB e UEFS. Objetivou-se desvelar em cada uma das universidades o objetivo do curso, o perfil do graduando, as competências e as habilidades que cada universidade visa desenvolver em seus alunos, o(s) objetivo(s) da disciplina supracitada e sua estrutura, tais como carga horária, o número de disciplinas e o conteúdo de cada uma delas.

5.1.1 A Universidade Federal da Bahia

A Universidade Federal da Bahia tem sua sede localizada na cidade de Salvador. É uma universidade pública, mantida pelo governo federal. Teve um dos primeiros cursos universitários do país, fundado em 1808 e foi denominada universidade em 1946. Atualmente, ela oferta 106 cursos de graduação e 146 cursos de pós-graduação. Seus campi estão espalhados pela cidade de Salvador e ainda possui campi em Camaçari e Vitória da Conquista.

O documento analisado da UFBA foi o Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal da Bahia, criado em 2005. De acordo com um dos respondentes, há um novo projeto pedagógico sendo elaborado, no entanto, ainda não está em vigor. O objetivo do curso de Letras da UFBA (UFBA, 2005, p. 5) determina que “O curso de Letras, na modalidade licenciatura, tem como objetivo a formação do professor de português e/ou língua estrangeira para o Ensino Fundamental e Médio.”

Já o perfil do graduando (UFBA, 2005, p. 5) deste curso é demonstrar: “[...] capacidade de utilizar os recursos da língua oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos e de desempenhar o papel de multiplicador [...]”. Dentre as competências esperadas do graduando em relação à sua atuação como professor, o documento atesta:

- domínio de repertório de termos especializados que instrumentalizem o graduando para discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua, da literatura e da cultura;
- capacidade de atuar como professor [...];
- capacidade de desempenhar papel de mediador, de modo a possibilitar a formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de

diferentes gêneros e registros linguísticos e promover o desenvolvimento da criatividade nos campos linguístico, cultural e estético (UFBA, 2005, p. 5, 6).

No quesito de competências e habilidades esperadas do graduando no decorrer do curso, observa-se que há uma série de expectativas em relação ao desenvolvimento da língua, da competência comunicativa e da competência reflexiva. Todavia, o documento não estabelece nenhuma competência no desenvolvimento da práxis pedagógica:

- compreender, analisar e produzir textos de gêneros variados;
- ler, produzir e traduzir textos em diferentes linguagens;
- descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira, em diferentes contextos;
- ler e analisar criticamente textos literários e culturais e identificar relações de intertextualidade;
- estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outras práticas discursivas;
- relacionar diversos tipos de textos com seu contexto de produção e recepção, e com o momento presente;
- interpretar os diferentes gêneros textuais e registros linguísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para tal interpretação;
- compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos linguísticos e literários e conduzir investigações sobre língua, linguagem, literatura e cultura e sobre problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da língua e respectivas literaturas, nos diferentes níveis (UFBA, 2005, p. 7).

Esta falta de estabelecimento mais concreto em relação ao desenvolvimento do fazer pedagógico do graduando em Letras, possivelmente se deve ao fato de que este projeto foi delineado tanto para os cursos de licenciatura quanto para os cursos de bacharelado. Além deste aspecto do documento, há ainda a opção entre duas modalidades de curso para formar o graduando em Língua Inglesa, a licenciatura em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira ou somente a licenciatura em Língua Estrangeira. A primeira licenciatura tem um currículo de 3.600 horas (UFBA, 2005, p. 14) e a segunda opção tem 3.124 horas (UFBA, 2005, p. 19), que versam em torno de componentes curriculares obrigatórios, optativos, atividades complementares e Estágio Supervisionado.

Importante salientar também que antes da vigência deste projeto, que data de 2005, as disciplinas de Estágio Supervisionado ficavam alocadas no departamento de Educação da universidade:

Ressalte-se que, a partir do semestre de implantação do novo currículo, os componentes curriculares de Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira serão de responsabilidade do Instituto de Letras, isto é, serão alocados nos departamentos de Letras Germânicas [...] (UFBA, 2005, p. 19).

Esta organização da estrutura dos cursos de licenciatura, em que a parte prática do curso ficava sob a responsabilidade dos cursos de Pedagogia, demonstra como a implantação das licenciaturas no Brasil ainda carregam vestígios do modelo 3 +1 (BORGES, 2013). Pouco a pouco os cursos tem se desvincilhado desta estrutura. Outra importante mudança observada no projeto da UFBA é que o graduando pode cursar as disciplinas de Estágio após terem cumprido metade do curso. Assim, não fica determinado que o graduando desenvolva as competências relacionadas à parte prática somente no último ano de curso, dando mais flexibilidade e possibilidade para que o aluno inicie esta etapa antes:

A área do conhecimento pedagógico corresponde aos componentes formadores relacionados aos processos educativos, tais como Didática e Práxis Pedagógica e Estágio Supervisionado. O estágio profissional supervisionado será realizado em instituição pública de ensino ou em outras instituições ligadas à rede pública de ensino, após o licenciando ter concluído no mínimo 50% da carga horária do curso, e terá a duração de cerca de 400 horas (UFBA, 2005, p. 10, 11).

Já em relação aos objetivos do Estágio Supervisionado, o documento afirma que ele deve proporcionar experiências diversificadas e deve ser realizado em escolas públicas. Sendo assim, a UFBA estabelece que haja uma parceria com instituições públicas de ensino para a realização do estágio:

O estágio compreenderá experiências diversificadas desenvolvidas em diferentes instituições ou serviços educacionais. A regência compartilhada deverá ser a última etapa e ocorrerá, preferencialmente, na rede pública de ensino, exceto quando a disciplina não fizer parte dos cursos regulares destas instituições, a exemplo das línguas alemã, italiana e de português como língua estrangeira (UFBA, 2005, p. 5).

A proposta de Estágio Supervisionado deste documento determina que os graduandos façam duas disciplinas relacionadas à prática, o Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa e o Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa. O Estágio Supervisionado I (UFBA, 2005, p. 100), com carga horária de 136 horas, tem como ementa o “Estudo teórico-metodológico de língua inglesa, seleção de métodos e técnicas relativos às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, visando à construção de práticas pedagógicas para possíveis espaços de

aprendizagem”. O conteúdo programático deste componente tem como objetivo a: “Apresentação e avaliação dos principais métodos de ensino/aprendizagem; estratégias de ensino/aprendizagem; planejamento de aulas; avaliação; relação professor/aluno/sala de aula; questões interculturais na sala de aula; microaulas”. Este componente compreende a primeira etapa (discussões prévias sobre a práxis) do estágio segundo o processo de estágio discutido na seção 3.4.2 A Estrutura do Estágio de Língua Inglesa em Universidades Baianas.

Este conteúdo é relatado pela respondente Blue Rain, ao afirmar em sua entrevista que no início de sua atuação no Estágio, desejava desenvolver um trabalho similar ao da formadora anterior: “[...] eu comecei a ministrar (Estágio Supervisionado), inicialmente eu tinha muito em tela né, o desejo de seguir a linha da professora que dava aula pela manhã, e trabalhar com conteúdo que é visto clássico do Estágio Supervisionado [...]”. E ela completa:

Então eu trabalhava com Douglas Brown, Larsen-Freeman, então tinha aquela ânsia de contemplar esse syllabus que seria encontrado em qualquer lugar do mundo né. Eu estive em Auckland e em Auckland, o pessoal fala sobre esses autores, eu tive em Trinidad e Tobago e lá eles também falam sobre esses autores. E existe uma corrente assim, a rede de professores que dão aula no Estágio Supervisionado que visitam esse tipo de referência (BLUE RAIN).

No entanto, Blue Rain ressignifica isto ao sentir necessidade de fazer desta disciplina um espaço para discussões sócio-políticas que são reverberadas na atuação do professor, principalmente nos de escolas públicas. Ela considera também sua trajetória profissional como professora da rede pública de ensino:

[...] só que aí a partir de 2018, eu percebi que era mais que isso né... que eu tinha que tentar decolonizar o meu modo de pensar, o meu ... assim, esse movimento começou um pouco mais em 2014 quando eu comecei o Estágio e inseri Paulo Freire e eu trouxe a Pedagogia do Oprimido em inglês pros alunos e a gente começou a discutir as questões políticas e sociais né. É... mesmo antes, eu diria assim que eu já trabalhava com essas referências mais clássicas, eu já falava sobre a importância de trabalhar com relevância social com base no que eu tinha vivenciado na escola pública, e aqueles conteúdos significativos, os alunos simplesmente adoravam, adoravam conteúdos que tinham a ver com a realidade deles (BLUE RAIN).

O Estágio Supervisionado II (UFBA, 2005, p. 101) é o momento em que os graduandos desenvolvem a segunda, terceira, quinta, sexta, sétima e oitava etapas ⁴⁷ de aprendizagem (observação de aulas, discussão sobre as observações, planejamento de aulas, atuação nas escolas, discussão e construção de relatório), ou seja, a parte prática em que eles atuam nas escolas com a supervisão do formador e do professor regente. A carga horária desta disciplina é de 136 horas e a ementa objetiva desenvolver o “Planejamento e implementação de atividades de ensino-avaliação, em possíveis espaços de aprendizagem, relativas ao ouvir, falar, ler e escrever e aos aspectos linguísticos no âmbito da língua inglesa”. O conteúdo programático pretende que sejam desenvolvidos “Observação em sala de aula; elaboração de plano de curso; regência de classe; elaboração de relatório de estágio”. Em ambos os componentes não há sugestão de referências, ficando a cargo de cada formador construir a sua.

5.1.2 A Universidade Estadual da Bahia

A Universidade Estadual da Bahia é uma instituição pública, mantida pelo governo do estado da Bahia. Possui campi em 29 cidades do interior do estado e sua sede é na cidade de Salvador. Foi fundada em 1983 e atualmente oferece 150 opções de cursos e habilitações.

Os documentos analisados da UNEB foram o Regulamento Geral de Estágio Curricular, resolução nº 795/2007 – CONSEPE (UNEB, 2007) e o Projeto do Curso de Letras da UNEB - Campus VI (UNEB, 2008). A formadora que disponibilizou os documentos afirmou que está havendo uma reestruturação do curso, com a reelaboração do projeto, no entanto, o documento analisado é o que está ainda em vigor. Dentro do documento, consta a estrutura curricular, cujo objetivo do curso de Letras é:

Para a formação desse profissional, busca-se então, o desenvolvimento de suas competências não só linguísticas e literárias, mas também didático-pedagógicas, para que ele possa realizar as suas funções não como mero transmissor de conteúdos, mas como potencial incentivador de busca de soluções possíveis para problemas existentes, como investigador das ocorrências linguísticas e suas prováveis causas, como pesquisador dos processos históricos e sua interferência na construção dos textos literários, e sobretudo, como promotor de relações mais humanas. A partir dessa concepção, o Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literatura - Licenciatura, tem por finalidade formar professores de Língua Inglesa e Literaturas, para atuar na Educação Básica (Ensino Fundamental – 5ª à 8ª série, e Ensino Médio) (UNEB, 2008, p. 16).

⁴⁷ Na UFBA os graduandos não elaboram um projeto de intervenção em formato de oficinas e atuam em pequenos grupos antes de iniciar a regência em sala de aula, que seria a quarta etapa. No entanto, estas etapas são delimitações flexíveis, somente descritas na pesquisa para que o processo de estágio seja compreendido.

Percebe-se alinhamento entre a busca pelo desenvolvimento linguístico do graduando e de sua formação para atuar como professor na Educação Básica. O documento compreende o desenvolvimento global do licenciando como atuante na sociedade, um pesquisador, que tenha competência crítico-reflexiva e que promova o ensino e aprendizagem através da construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1999). Ademais, ele apresenta a concepção de língua como prática social, pautada na interculturalidade:

Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórica-crítica com os domínios da prática - essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (UNEB, 2008, p. 11).

No bojo desta perspectiva, este documento estabelece que o perfil do egresso deste curso é de ser:

[...] capaz de estabelecer as relações entre linguagem, cultura e sociedade, bem como associar as mudanças e as diversidades linguísticas com as transformações sócio-históricas, políticas e culturais e respectivas produções literárias daí provenientes, estabelecendo o vínculo contínuo entre a pesquisa e a formação do conhecimento, entendendo-o como um processo autônomo e permanente. Este profissional deve ser crítico, com competência para refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e para analisar as teorias linguísticas e literárias a que está sendo exposto, correlacionando-as à sua realidade sócio-histórica e cultural, de modo a estabelecer a necessária interseção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica (UNEB, 2008, p. 17).

Importante ressaltar que a UNEB visa relacionar o tripé teoria, pesquisa e prática pedagógica como saberes fundamentais para a formação deste futuro profissional. Para que isto se realize, ela propõe como competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso:

- ter domínio das estruturas linguísticas e seus usos em contextos variados, com competência para a produção e compreensão de textos orais e escritos na língua em estudo;
- estabelecer correlações entre as transformações sócio-históricas e as mudanças linguísticas e estabelecimento da relação entre a língua, a cultura e a sociedade;
- analisar criticamente as teorias linguísticas e literárias;
- refletir acerca dos diversos gêneros textuais e literários com indicação das características estruturais que os definem e os distinguem;
- proceder análises do texto literário, estabelecendo a conexão entre a literatura e os acontecimentos étnico-raciais, sociais, históricos, políticos e culturais;

- desempenhar atividades de tradução, realizando a correspondência semântica, sintática e estilística na transposição do texto da língua estrangeira em estudo para a língua materna;
- proceder à análise comparativa, envolvendo os níveis morfosintáticos, semânticos, estilísticos e pragmáticos entre a língua estrangeira em estudo e a língua materna;
- desempenhar a docência, com capacidade de intervenção metodológica no processo de ensino-aprendizagem, de resolução de problemas e promoção de alternativas educacionais em seu meio profissional e avaliação permanente do processo e produto dos alunos, da instituição e do seu próprio trabalho;
- utilizar os saberes e os recursos produzidos nas áreas tecnológicas, disponíveis para aplicação na prática docente;
- elaborar projetos e desenvolver pesquisas, estabelecendo a conexão interdisciplinar e/ou transdisciplinar dos eixos temáticos que constituem o curso, respeitadas as suas especificidades, articulando os resultados das investigações com a prática, visando a sua (re)significação (UNEB, 2008, p. 18).

Para que tais objetivos sejam alcançados, isto é, uma formação pautada na construção de conhecimentos, reconhecendo a língua inglesa como prática social, indissociada da cultura que a permeia, e tendo como tripé norteador a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica, o currículo da UNEB é separado em quatro grandes eixos: Eixo de Conhecimentos de Natureza Científico-Cultural, Eixo de Formação Docente, Eixo Interdisciplinar, Eixo das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

O curso de Letras - licenciatura em Língua Inglesa, tem carga horária total de 3.225 horas. As disciplinas de Estágio estão alocadas no eixo de Formação Docente que compreendem quatro disciplinas, Estágio Supervisionado no curso de Letras I, II, III e IV, cada uma com 100 horas de carga horária. De acordo com o Regulamento Geral de Estágio Curricular, resolução nº 795/2007 – CONSEPE, os objetivos do estágio são:

- Art. 2º - O estágio curricular visa a oferecer ao estudante a oportunidade de:
- I - Vivenciar situações reais de seu campo de trabalho, de modo a ampliar o conhecimento e a formação teórico-prática construídos durante o curso;
 - II - Analisar criticamente as condições observadas nos espaços profissionais com base nos conhecimentos adquiridos e propor soluções para os problemas levantados, por meio de projetos de intervenção social;
 - III - Desenvolver a capacidade de elaborar, executar e avaliar projetos na área específica de seu estágio.
- Art. 3º - A articulação da teoria/prática ocorrerá ao longo da formação dos cursos de graduação, condicionada à articulação dos componentes curriculares, de forma a subsidiar a vivência e consolidação das competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional.
- Art. 4º - Os cursos desenvolverão programas que possibilitem a inserção dos discentes de estágio curricular, promovendo a interação entre: ensino, pesquisa e extensão (UNEB, 2007, p. 2).

O Estágio Supervisionado I “Estuda e diagnostica a prática docente e a realidade do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Fundamental e Médio” (UNEB, 2007). O conteúdo programático do curso compreende: o estágio supervisionado no curso de letras/ inglês, técnicas básicas utilizadas em sala de aula para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, organização dos horários e grupos de trabalho, visão geral do programa do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas públicas, elaboração de plano de aula e a interdisciplinaridade, planejamento e observação do campo do estágio, elaboração de projetos de estágio. Observa-se aqui o desenvolvimento das primeira, segunda e terceira etapas (discussões prévias sobre a práxis, observação de aulas, discussão sobre as observações) dos momentos de estágio. Além disso, o documento também propõe o conhecimento do programa das escolas públicas, sinalizando assim uma parceria com a universidade.

O Estágio Supervisionado II tem como objetivo planejar e executar “[...] atividades docentes através de minicursos, cursos de extensão, e outros, visando a prática docente para o Ensino Fundamental e Médio” (UNEB, 2007). O conteúdo programático vislumbra desenvolver a quarta etapa do estágio, pois as atividades propostas incluem: pré-projeto de desenvolvimento em etapas anteriores, considerações teórico-metodológicas dos textos selecionados, planos de ação e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da língua estrangeira (Fundamental e Médio). Esta disciplina compreende a quarta, quinta e sexta etapas (construção de projeto de intervenção, planejamento de aulas, atuação nas escolas) do estágio.

O Estágio Supervisionado III “Orienta e reflete sobre a teoria e a prática do fazer pedagógico, avaliando e diagnosticando as deficiências do processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no Ensino Fundamental” (UNEB, 2007). O conteúdo programático tem como proposta: interação na sala de aula da língua estrangeira: a construção do conhecimento, proposta curricular das escolas (níveis Fundamental e Médio) para o ensino da Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua Estrangeira (Fundamental e Médio), considerações teórico-metodológicas do ensino de Língua Inglesa e planejamento e avaliação da aprendizagem em Língua inglesa. Este momento compreende a sexta, sétima e oitava etapas (atuação nas escolas, discussão sobre as aulas, construção de relatório) do estágio com foco no Ensino Fundamental.

A última disciplina, Estágio Supervisionado IV, “Orienta e reflete sobre a prática pedagógica, avaliando e diagnosticando o processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através de regência no Ensino Médio” (UNEB, 2007). O conteúdo

programático inclui: ensinando a falar inglês, desenvolvendo a habilidade de leitura, alguns princípios no ensino da escrita, o ensino significativo de gramática em aulas da língua inglesa, erro e correção em textos escritos em língua estrangeira, ensino de vocabulário, o planejamento de ensino, Orientações Curriculares para Ensino Médio e Projeto de Estágio e orientações (técnicas e teóricas para a organização do trabalho). Este momento compreende a sexta, sétima e oitava etapas (atuação nas escolas, discussão sobre as aulas, construção de relatório) do estágio com foco no Ensino Médio. As referências não são muito atuais, datam do final de 1990 e início de 2000 e compreendem textos clássicos para a formação de professores, com autores tais como Perrenoud (2000), Richards et al. (2005), e Libâneo (1998).

Maya, durante sua entrevista oral, resume as disciplinas de Estágio existentes na UNEB da seguinte forma:

Então... eu comecei a atuar no Estágio Supervisionado quando entrei como professora substituta [...] Então aconteceu né... de ter essa disciplina de Estágio no momento sem professor, e aí eu assumi o Estágio III e IV. O Estágio de regência, o Estágio III, é regência do Ensino Fundamental e o Estágio IV, regência no Ensino Médio. Minha experiência foi diretamente em sala de aula, acompanhando os alunos né... atuando mesmo no espaço, no espaço das escolas. Hoje como efetiva eu já é... posso dizer que ocupo a cadeira de professora das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II. O Estágio Supervisionado I, que se ocupa de observações, na verdade os alunos são encaminhados para as escolas para observar o espaço, não só da sala de aula, como a comunidade escolar como um todo. E o Estágio Supervisionado II prepara os alunos para fazer contato direto, já né... assumindo, assumindo mesmo as funções de um docente, mas com um grupo mais restrito em forma de oficinas. Na verdade, os alunos planejam oficinas temáticas e o papel do professor é acompanhar todo o processo né... de preparação de material, de planejamento, e acompanhar, supervisionar esse trabalho né... das oficinas (MAYA).

Observa-se nos documentos da UNEB uma proposta mais estruturada sobre o Estágio Supervisionado. As normas são mais explícitas e há um embasamento teórico maior sobre concepções de língua e de ensino que guiam os formadores. Há também a regulamentação de Estágio em escolas públicas, tanto através do conteúdo proposto, como nos documentos do Ensino Fundamental e Médio. Isto é corroborado por Maya, que explica “[...] nós temos uma realidade [...], onde existe uma universidade estadual que oferta seis cursos de licenciatura. E uma das regras, um dos requisitos do regulamento é que o aluno deve desenvolver o estágio de regência na sede [...], ou seja, nas escolas da cidade. Ela completa afirmando que “[...] pra atuar no Ensino Fundamental, eles (os estagiários) podem ser direcionados para escolas do município [...], também as escolas estaduais”.

5.1.3 A Universidade Estadual de Feira de Santana

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizada na cidade de Feira de Santana, no interior do estado da Bahia, é uma universidade pública, mantida pelo governo do Estado da Bahia. Ela iniciou suas atividades em 1976. Atualmente ela oferta 31 cursos universitários.

O documento analisado da UEFS foi o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura – Inglês. Este projeto entrou em vigência no início de 2021 e as disciplinas adequadas a nova proposta serão ofertadas paulatinamente. No entanto, entende-se que analisar um documento que não está mais em vigor não contribuiria para a pesquisa. Por isso, sempre que possível, a análise faz uma comparação entre o projeto anterior e o atual, caso haja divergência nas informações que impactem nesta investigação.

Os objetivos do curso de Letras visam a formação integral do futuro professor e dentre os objetivos articulados ao fazer pedagógico, delimitam-se os seguintes:

- (i) oferecer uma formação sólida na área de linguagem: língua e literaturas Anglófonas estrangeiras;
- (ii) promover, ao longo do curso, a aprendizagem da Língua Inglesa, desenvolvendo a competência comunicativa [...], assegurando, com isso, a condição de fluência necessária para o exercício profissional como professor de Língua Inglesa;
- (iii) oportunizar a experiência com ensino, pesquisa e extensão, implementando e incentivando a participação dos discentes em projetos [...] de iniciação à docência;
- (iv) inserir, no bojo das discussões promovidas pelos componentes curriculares, a articulação entre conhecimento científico e sua aplicação no ensino-aprendizagem de línguas-culturas e literaturas;
- (vii) viabilizar experiências educativas que permitam ao professor em formação atuar como docente de língua inglesa e literatura anglófona, na Educação Básica, acompanhar a gestão e organização de instituições de Educação Básica, participando do planejamento, execução, acompanhamento, coordenação e avaliação de projetos pedagógicos da área de formação do curso;
- (x) refletir sobre o papel do professor e sua influência na formação dos estudantes da Educação Básica e na sociedade como um todo (UEFS, 2021, p. 79, 80).

No que diz respeito ao perfil do graduando de Letras, a UEFS objetiva formar

[...] professores interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as múltiplas linguagens, as diversas problemáticas inerentes às realidades da Educação Básica, especialmente no que diz respeito ao ensino da língua inglesa. A formação intelectual do professor deverá pautar-se na

reflexão e na ação [...] O profissional oriundo do curso Letras - Inglês deve [...] evidenciar segurança e competência na metodologia do ensino e na priorização de conteúdos pertinentes à Educação Básica, na perspectiva de melhoria da qualidade da aprendizagem e na expectativa de melhores resultados prioritariamente na Educação Pública em nosso Estado (UEFS, 2021, p. 81).

Observa-se estreita relação dos objetivos do curso e do perfil dos graduandos com a formação para a prática pedagógica nas escolas de Ensino Básico. A língua é vista como prática social e espera-se que o futuro professor tenha conhecimentos sólidos de língua e literatura inglesa, assim como a habilidade de reflexão. Além disso, espera-se que ele adquira insumos para que contribua para a melhoria da qualidade do ensino no estado da Bahia. Por isso, dentre as competências estipuladas pelo projeto do curso que focam no desenvolvimento da prática pedagógica estão:

- a) compreender a linguagem como fenômeno histórico, social, cultural, político e ideológico;
- b) atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; [...]
- e) ter conhecimento das variedades linguísticas e culturais historicamente constituídas, e da significação social das mesmas; [...]
- g) transitar por diferentes perspectivas teóricas nas investigações linguísticas, literárias e suas interfaces pedagógicas, abordando-as criticamente;
- h) analisar e refletir criticamente acerca de conteúdos referentes a estudos linguísticos e literários e a formação profissional; [...]
- j) compreender a formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, à luz da dinâmica do mercado de trabalho; [...]
- l) compreender os mecanismos de transposição didática dos conteúdos teórico-científicos estudados ao longo do curso; [...] (UEFS, 2021, p. 82, 83).

O curso de licenciatura em Letras – Inglês tem uma carga horária total de 3.350 horas divididas em três núcleos estruturantes: Núcleo de Estudos de Formação Geral, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional, em qual as disciplinas de Estágio estão alocadas nesta última. De acordo com a matriz curricular, a carga horária do Estágio Supervisionado perfazia pouco mais de 200 horas e com a nova proposta perfazem 400 horas. Ademais, houve um acréscimo nos conteúdos:

Os componentes de estágio curricular supervisionado, na proposta da nova matriz curricular, incluem observação, planejamento e docência na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), além do desenvolvimento e avaliação da dinâmica escolar, da gestão pedagógica e das experiências inerentes à escola básica (UEFS, 2021, p. 108).

Importante pontuar que o projeto pedagógico afirma que o momento de estágio deve acontecer em escolas públicas da cidade de Feira de Santana, propondo assim parceria entre escola pública e universidade. Segundo o documento: “[...] o Estágio Supervisionado deve acontecer em escolas públicas, municipais e estaduais de Feira de Santana” (UEFS, 2021, p. 108).

Na matriz curricular anterior, o estágio era realizado no último ano de curso, com as disciplinas Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, cada uma com carga horária de 105 horas. A primeira disciplina contemplava a primeira etapa do estágio (discussões prévias sobre a práxis), com foco na aprendizagem de metodologia de línguas estrangeiras. Já o Estágio Supervisionado previa a parte prática com as etapas seguintes, ficando a cargo do formador decidir desenvolver o projeto de intervenção com oficinas em grupos ou não.

A nova matriz curricular oferta seis disciplinas de estágio. A primeira delas é Estágio de Observação em Língua Inglesa, com carga horária de 75 horas. Sua ementa propõe: a observação da rotina docente e estudo da estrutura e funcionamento do espaço escolar, no qual será aplicado o projeto, excetuando-se o Ensino Fundamental I; acompanhamento e observação dos planejamentos e das aulas nas escolas; elaboração de relatório a partir da reflexão e problematização da prática docente e funcionamento escolar observados; elaboração de Projeto de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa dimensionando todas as etapas de sua execução.

A segunda disciplina é chamada de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Gestão no Ambiente Escolar, com carga horária de 45 horas. A ementa deste momento prevê: estudo do cotidiano da gestão escolar e da coordenação-articulação na área de linguagens da Língua Inglesa e respectivas literaturas; observação dos planejamentos, avaliações e projetos, intervenções e práticas relacionadas à gestão escolar.

A disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Docência Compartilhada, com carga horária de 75 horas compreende como ementa: docência compartilhada e regência de classe nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio em Língua Inglesa; elaboração do planejamento em parceria com o professor regente; redação de um diário de bordo com as experiências vivenciadas; reflexão sobre o papel do planejamento, as relações professor- aluno; as metodologias e abordagens para o ensino de Língua Inglesa.

O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Fundamental perfaz o total de 75 horas. A ementa desta disciplina propõe: docência e regência de classe no Ensino Fundamental, fundamentada por estudos, reflexões, discussões, produção de material didático

e planejamento de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e respectivas literaturas, focados no tempo e no espaço da aprendizagem, tematizados na sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental; elaboração de material didático e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio possui carga horária de 75 horas. Sua ementa prevê: docência e regência de classe no Ensino Médio, fundamentada por estudos, reflexões, discussões, produção de material didático e planejamento de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e respectivas literaturas, focados no tempo e no espaço da aprendizagem, tematizados na sala de aula do Ensino Médio; elaboração de material didático e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa em Educação de Jovens e Adultos perfaz um total de 60 horas. A ementa propõe: docência e regência de classe para o público de jovens e adultos, fundamentada por estudos, reflexões, discussões, produção de material didático e planejamento de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e respectivas literaturas, focados no tempo e no espaço da aprendizagem, tematizados na sala de aula no contexto educativo de jovens e adultos; elaboração de material didático e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

As ementas das disciplinas não propõem referências, ficando a cargo do formador escolher e construí-las. Esta nova proposta objetiva fornecer aos estagiários o reconhecimento de todas as áreas de ensino de língua inglesa na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos. Neste contexto, é possível preparar os graduandos de uma forma mais integrada para os desafios futuros. Além disso, a proposta em observar o espaço de gestão escolar, o desenvolvimento de materiais didáticos e o trabalho com o professor regente solidificam a formação no curso. Destarte, há sempre o exercício da ação e reflexão, pois os graduandos desenvolvem atividades de observação, elaboração de aula, planejamento, regência e construção de relatórios ou similares, em um processo contínuo durante os semestres de Estágio Supervisionado. Isto oportuniza a ressignificação das aprendizagens e a construção da identidade do futuro professor.

5.2 AS NARRATIVAS ESCRITAS

As narrativas geradas foram primeiramente lidas em sua totalidade. Depois deste contato com o texto, elas foram agrupadas de acordo com as categorias que afluíram da escrita.

O discurso dos respondentes foi categorizado em seis subseções, que por semelhança ou diferença, foram abordados pelos formadores. É preciso compreender que cada sujeito tem sua maneira particular de lidar com o discurso e com a escrita. A frequência com que as escolhas lexicais emergem varia de sujeito para sujeito e por isso, a análise precisa respeitar essas especificidades. Alguns respondentes narram suas experiências com ricos detalhes, outros são mais sucintos. Nem todos trazem suas vivências da mesma forma ou mencionam os mesmos temas. Todavia, tudo é avaliado e considerado para compor a análise, sem que nenhuma contribuição relevante seja deixada de fora. Além disso, as representações são desveladas a partir do discurso do grupo e se um tema é mencionado isoladamente, ele pode não ser considerado uma representação social. Tendo isto em mente, a análise é feita respeitando esses pressupostos.

5.2.1 A Trajetória Profissional e Acadêmica

As narrativas dos respondentes mostram que a identificação com o ensino começa muito cedo. A respondente Sheila, por exemplo, já gostava de brincar de lecionar quando era criança. Ela já estava imbuída deste desejo desde tenra idade, como explica: “Desde sempre soube que seria professora. Foi uma certeza que veio naturalmente, quando aos cinco anos, já montava minha sala de aula, com alunos imaginários e pedaços de giz doados pela professora do infantil I.”

Já a respondente Maya narra sua relação com o ensino de inglês antes de iniciar a faculdade de Letras. Isto parece ser um processo natural na carreira dos professores de língua inglesa, pois é percebido ao longo de outras narrativas. Maya começa lecionando para crianças no Ensino Fundamental I e no curso de idiomas em que era aluna. Ela narra o início de seu percurso profissional dizendo que

A minha história com o ensino de LI teve início no ano 2000, um ano antes de ingressar na universidade, quando surgiu a oportunidade de lecionar inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma instituição privada de ensino [...] No mesmo ano, passei a fazer parte do quadro de professores do curso de idiomas em que eu estudava.

Um percurso semelhante conta Blue Rain ao narrar suas primeiras experiências pedagógicas. Antes de ingressar no curso de Letras, ela começa sua trajetória como professora em um curso de idiomas e em uma escola particular: “Antes da graduação, fiz um curso de inglês e, nele, comecei a ministrar as primeiras aulas aos 17 anos. Ainda aos 17 anos, lecionei

inglês em uma escola particular no bairro onde morava.”. Seguindo o mesmo percurso, a respondente Ana Maria conta em sua narrativa que era professora em um curso de idiomas antes de fazer seu Estágio Supervisionado: “[...] minha única experiência até então era como professora do CCAA.”

Já que as representações orientam as práticas sociais de um grupo, neste caso, formadores de língua inglesa, era importante conhecer as experiências que esses formadores tiveram com a escola pública. Essas vivências variam entre o grupo pesquisado. Elas são múltiplas, tanto como alunos quanto como professores de língua inglesa em escola pública após a formação em Letras.

Blue Rain afirma ter tido experiência em escola particular e pública: “Iniciei minha educação formal em uma escola particular, onde estudei até o final do Ensino Fundamental I. Depois desse estágio, passei a estudar em instituições públicas, do Ensino Fundamental II ao doutorado.” Da mesma forma, afirma Maya: “[...] eu cursava o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública (estudei em escola pública desde a quarta série do primário)”. A respondente Sheila sempre estudou em escola particular e só ingressou na escola pública como professora: “Tive a oportunidade de estudar sempre em escola particular, vindo ingressar no ensino público, quando passei no vestibular para Letras com inglês.” e complementa: “[...] minha história com a escola pública só começa em 2011 quando comecei a atuar em uma escola estadual”.

Ana Maria teve experiência com a escola pública somente durante sua formação inicial: “Nunca estudei em escola pública. Estudei em colégio particular a vida toda. Minha experiência em escola pública foi no Colégio Central da Bahia quando cumpri minha carga horária de Estágio Supervisionado.” Esta experiência marcou sua carreira, pois foi então que descobriu seu desejo em lecionar inglês: “Ter que ministrar aulas para 40 alunos era uma novidade para mim. No entanto foi justamente nesse desafio que tive certeza da minha vocação.”

Estas vivências provavelmente direcionaram as escolhas profissionais dos formadores, pois Maya, Blue Rain e Sheila ingressaram em escolas públicas para lecionar. Na narrativa de Maya, ela conta que prestou concurso público: “No ano de 2006, prestei concurso efetivo e obtive êxito nessa demanda. Fui convocada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em junho de 2007, para assumir o cargo de professora de Inglês nível III, num regime de vinte horas semanais.” Blue Rain narra sua trajetória no ensino público na prefeitura de sua cidade e no estado da Bahia:

Quando concluí a graduação, fiz concurso para o cargo de professora da Educação Básica, Ensino Fundamental II, da Prefeitura Municipal de Camaçari. [...] Enquanto fazia o doutorado, decidi fazer concurso para o cargo de professora do Estado. Fui aprovada em segundo lugar e, diante da ampliação de vagas, fui convocada. Passei a atuar como professora do Estado, enquanto também trabalhava na Prefeitura Municipal de Camaçari.

O despertar para a escolha profissional dos formadores perpassa por suas primeiras experiências obtidas em sala de aula. Eles narram essas escolhas de formas distintas, mas que coadunam em um mesmo lugar, o ensino de língua inglesa. Sheila, por exemplo, percebe durante a graduação que seu desejo é ensinar adultos e delineia sua carreira para tornar-se formadora: “No início da graduação, quando comecei a ter algumas vivências docentes, com estágios e voluntariados, foi sendo despertada em mim a predileção pelo ensino de adultos e com um maior amadurecimento acadêmico, percebi a minha vontade de voltar à universidade como professora.” A experiência de Maya como professora em uma escola particular e no curso de idiomas levaram-na a sua escolha pelo curso de Letras:

Tais experiências impulsionaram a minha escolha quanto à área de formação, e, portanto, ao sair do Ensino Médio ingressei imediatamente em uma graduação de licenciatura, habilitação plena em Português, Inglês e respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB[...]

Através da fluidez das narrativas, percebe-se o trajeto dos formadores rumo à carreira universitária. Às vezes, a demanda ocorre com o tempo, como no caso de Maya que lecionou por oito anos em cursos livres: “Permaneci ensinando inglês nos níveis básico, intermediário e avançado durante oito anos em cursos livres de idiomas da minha cidade.” Depois disso, ela fez seleção para professor substituto na mesma universidade em que havia se formado e em seguida, fez o concurso público pleiteando a mesma vaga, na qual obteve êxito:

Em 2008, fiz uma seleção pública para professor substituto de língua inglesa do curso de Letras/Inglês da UNEB, [...]. Tendo conseguido a aprovação, retornei como docente ao mesmo curso e instituição em que me formei. [...] Em 2010, fui aprovada no concurso público para admissão de professor auxiliar de LI do mesmo curso que eu já atuava como professora substituta.

Sheila, a partir de sua predileção em lecionar para adultos, delineia sua carreira acadêmica com este objetivo: “Comecei a traçar os caminhos para seguir na carreira acadêmica. Graduada em 2008, já trabalhava em cursinho de inglês e logo comecei o mestrado em 2010 [...]”. Com o título e mais experiência, ela segue sua trajetória:

Foi em 2014 que surgiu a oportunidade de dar aulas em uma universidade estadual como professora substituta e essa experiência ressignificou a minha vontade de ser professora, por vezes, sufocada em uma realidade que eu não me encontrava plenamente.

A respondente Ana Maria se afastou da carreira de professora por alguns anos, tendo estudado Comércio Exterior e trabalhado na área de importação. No entanto, percebeu que não estava realizada. Ela conta que: “[...] após 4 anos afastada da minha vocação ⁴⁸ vi que não estava feliz. Na primeira oportunidade prestei concurso para a universidade e passei. Iniciou-se o meu percurso como formadora de professores.”

A formadora Blue Rain narra com detalhes esse momento de transição e ingresso na carreira universitária. Ela segue os estudos após sua formação inicial, fazendo mestrado e doutorado, enquanto atua nas escolas públicas em que era concursada:

Comecei a lecionar aos 24 anos enquanto fazia o mestrado [...]. Ao terminar o mestrado em um ano e meio, fiz a qualificação para o doutorado, aconselhada pela minha orientadora que viu em minha dissertação partes que poderiam compor um projeto de tese. Assim, fiz a defesa da dissertação, do memorial e do projeto de tese e me qualifiquei para o doutorado. [...] No meu segundo ano de doutorado, foram abertos dois concursos públicos para o ensino superior. Um era na UEFS e outro na UFBA. Apesar de ter sido aprovada com boa pontuação nas provas escrita e didática na UEFS, fiquei em segundo lugar em relação a uma candidata que tinha praticamente a minha idade em experiência acadêmica com ampla produção. Fui aprovada na UFBA em segundo lugar e havia duas vagas. [...] No ano seguinte à minha aprovação no concurso, concluí o doutorado.

Blue Rain conclui seu ciclo na escola pública no momento em que inicia sua carreira de formadora. Em sua entrevista, ela explica que o cargo era para dedicação exclusiva e por isso ela conta: “Pedi demissão e exoneração dos meus empregos anteriores. Assim, comecei a ser professora efetiva do quadro da universidade como assistente”.

As narrativas são pontuadas com experiências que deixaram marcas na história profissional dos respondentes. Logo no início de suas carreiras, os formadores já percebem a

⁴⁸ Ana Maria afirma ter vocação para ser professora duas vezes durante a narrativa e uma vez na sua entrevista. Já a respondente Blue Rain afirma em sua nota de campo que para ser professor é necessário mais do que vocação: “A professora pontua que ser professor não é uma vocação, ser professor demanda dedicação, muito trabalho, muita aprendizagem. Saber a língua não valida ninguém a saber ensiná-la.” No entanto, a análise do contexto mostra que o uso deste léxico no discurso das respondentes não se contradiz, ou seja, não se pode configurar como representações sociais opostas. A respondente Ana Maria utiliza o termo lexical “vocação” para definir o seu desejo, sua realização em lecionar, ela não compactua com a falta de formação profissional para o exercício da profissão.

complexidade da formação enquanto vão construindo suas identidades. Sheila afirma que ao ingressar na escola pública, pode vislumbrar a dimensão de seu papel como professora:

[...] minha história com a escola pública só começa em 2011 quando comecei a atuar em uma escola estadual e apesar de não ser egressa dessa realidade, comecei a entender o meu papel transformador e tento exercê-lo da melhor forma possível, enfrentando os desafios, as tensões e tentando apontar para um rumo de mais esperança.

Essa experiência foi fundamental para que ela delineasse sua carreira como formadora:

[...] essa experiência ressignificou a minha vontade de ser professora, por vezes, sufocada em uma realidade que eu não me encontrava plenamente. E percebo a necessidade de estar encontrada, começar a atuar no ensino superior foi um novo fôlego para que eu não me frustrasse com a minha profissão. Não porque eu não gostasse de dar aulas na escola pública, mas porque eu não estava completa lá.

Maya afirma que ressignificou sua concepção de língua e de ensinar ao ingressar na escola pública. Em suas primeiras vivências como professora ela narra: “Até então, ensinar inglês, em minha concepção, significava desenvolver nos alunos uma proficiência que se aproximasse o máximo possível daquela dos falantes nativos.” E ao ter contato com uma realidade diferente, ela começa a refletir sobre o movimento transformador que pode ser ativado ao lecionar inglês:

Essa experiência me apresentou os múltiplos desafios de ensinar inglês em uma escola pública e até hoje me impulsiona a buscar alternativas de ensino que estejam centradas nos aprendizes, libertando-os de um confinamento rigoroso à conformidade das normas dos falantes nativos, empoderando-os a se apropriarem da língua como um recurso comunicativo, e, finalmente, encorajando-os a terem iniciativa e autonomia.

Ao ingressar no ensino superior como formadora, Maya vislumbra com mais propriedade o processo de ensino e aprendizagem, pois teve contato com os componentes curriculares do curso de Letras:

Naquela ocasião, assumi diversos componentes curriculares direcionados ao estudo de teorias linguísticas e dos fundamentos da Linguística Aplicada. Essa experiência me permitiu entrever o processo de ensino e aprendizagem de LI de forma mais crítica e consciente.

Blue Rain percebe as diferenças entre o ensino público e o privado através de suas primeiras experiências. Além disso, ela percebe a representação que vários professores universitários possuem do ensino em escolas públicas:

A experiência de ser professora da Educação Básica e do ensino superior naquela época me fez perceber a diferença dessas experiências no que se refere ao perfil do aluno, propósito da educação e o status do professor. Diversos colegas falavam em tom de crítica sobre minha opção em continuar na Educação Básica. Observava que, no ensino superior, os professores tinham maior empenho em seus planejamentos. As aulas eram mais elaboradas e havia uma preocupação em não incorrer em atrasos ou mesmo ausências, o que nem sempre eu observava nas escolas públicas.

Várias memórias são trazidas através de sua narrativa sobre o ensino em escolas públicas. Memórias de dificuldades, desafios e também de êxito. Blue Rain narra a dificuldade em lecionar em uma escola com falta de professor e de infraestrutura:

Em uma das escolas públicas onde lecionei, fui, durante quase um semestre, a única professora. Eu lecionava inglês, português e religião em duas turmas e, comumente, tinha que ensinar em uma turma um determinado conteúdo e passar uma atividade para poder ir para outra turma e fazer o mesmo. Nessa escola, as aulas ocorriam apenas até o terceiro horário, porque não havia água. Essa situação mudou, consideravelmente, no segundo semestre, quando a escola passou a ter água e chegaram mais professores. Contudo, no fim do ano, a escola foi fechada. Com isso, fiquei excedente.

Importante perceber que esses desafios não a fizeram desistir de sua profissão. Ao longo da narrativa ela traz algumas de suas experiências exitosas que a marcaram como profissional, tanto no ensino no Estado da Bahia quanto na prefeitura da cidade onde residia. Sobre a escola estadual, ela traz a seguinte memória:

Apesar dos desafios nas escolas onde ensinei no Estado [...] as experiências foram marcantes. [...] lembro-me que, em uma das turmas, tive alunos de níveis variados. Alguns retomaram os estudos muitos anos depois de terem parado, outros diziam ter dificuldades cognitivas e alguns poucos estavam em série regular. Tive como proposta criar uma comunidade de aprendizagem em que eles se ajudassem mutuamente e desenvolvessem tarefas que seriam produções coletivas. Uma das atividades marcantes foi um varal de poesia na aula de português e role-plays nas aulas de inglês. Um dos alunos, ao término do ano letivo em sessão de feedback, falou que houve um tempo em que se sentia envergonhado de escrever bilhetes para seu chefe, mas que, depois de ter aulas comigo, não só se sentia seguro em escrever em português, como ainda tinha aprendido a se comunicar um pouco em inglês.

Sobre a escola municipal, Blue Rain traz a memória de um módulo que criou e que foi narrado em detalhes durante a entrevista oral. Este episódio a marcou significativamente, pois foi uma de suas primeiras experiências como professora da escola pública que repercutiram positivamente, tanto entre a comunidade de professores, quanto entre os alunos. Ela escreve que:

As experiências na escola municipal também produziram boas memórias. Nela, criei um módulo para as séries que ensinei, a partir do segundo ano em que lecionei lá, com o objetivo de implementar lições que conjugassem a abordagem sociointeracionista e comunicativa. Lembro-me de uma das falas de uma colega quando ela disse que já havia trabalhado em várias escolas, mas em nenhuma delas os alunos falavam tanto inglês quanto naquela por causa das minhas aulas.

Ela encerra esse trecho de sua narrativa fazendo uma retrospectiva de vivência como professora naquele período. Blue Rain inclusive traz sua experiência na formação inicial para compreender porque teve que enfrentar tantos desafios para adaptar-se à realidade da escola pública:

Obviamente, nem tudo na experiência nas escolas foi positivo. Tive momentos de sentimento de fracasso quando o que havia planejado não podia ser aplicado à aula em virtude da dispersão dos alunos ou indisciplina. Na verdade, eu não tinha me preparado devidamente para essa experiência. Quando fiz a graduação, nas aulas de Estágio, os assuntos giravam em torno do ensino de inglês para cursos livres e o estágio na escola foi comprometido por um período de greves e esvaziamento da turma em que lecionei. Nela, eu apliquei as estratégias que estava acostumada a aplicar em cursos livres, onde eu já acumulava uma experiência de cerca de 4 anos.

Esta experiência em sua formação inicial e em escolas públicas provavelmente orientaram suas concepções de ensino e de como atuar como professora formadora. Após ingressar na universidade, ela começa a lecionar as disciplinas de Estágio Supervisionado, inclusive porque já carregava esse cabedal de experiências: “Dois anos após o início das minhas atividades na UFBA, colegas do Departamento de Letras Germânicas solicitaram que eu lecionasse a disciplina Estágio Supervisionado por causa da minha experiência pregressa com a Educação Básica. Aceitei o desafio [...]”

Até o momento, percebe-se que a trajetória dos formadores foi pautada pela identificação com a língua inglesa e com o ensino desde muito cedo. Este gosto reverberou na escolha pelo curso de Letras e pelas primeiras experiências de prática pedagógica, geralmente em cursos livres de idiomas. Os respondentes que abordaram a escola pública nas narrativas

trazem memórias positivas de ensino e, mesmo que não sejam de todo exitosas, as marcas deixadas por experiências negativas não os desestimularam a seguir atuando neste espaço. A trajetória é ancorada em várias experiências e em desafios, o que pautam suas representações sobre ensinar língua inglesa em escolas públicas e acompanhar seus graduandos durante o estágio neste ambiente de aprendizagem.

5.2.2 Ser Professor Formador

Ao longo de suas narrativas, os respondentes trazem em seus discursos definições da identidade como formador de professores de língua inglesa. Alguns são mais pontuais, outros deixam transparecer suas próprias opiniões durante a evolução do texto e enquanto suas memórias são narradas. No caso de Blue Rain, ela descreve sua identidade ao definir suas experiências como formadora: “A experiência com Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa tem sido marcada por desafios, bons resultados, mas, ocasionalmente, há algumas frustrações”.

Ana Maria traz à baila a questão da desvalorização do professor: “É um constante desafio. Apesar dos 10 anos na área, vejo que o desafio maior está na desvalorização da profissão.” Isto é corroborado por Borges (2013, p. 102) ao dizer que “O professor é um profissional que, historicamente, não tem reconhecimento social nem valorização. Ganha mal e não é respeitado pelos pais, alunos, nem mesmo por seus pares.”

Ser professora formadora para Ana Maria é também refletir constantemente sobre sua prática: “A cada ano é possível também refletir sobre a minha prática como formadora de professores de inglês. Repensar estratégias, abordagens, conteúdos, etc.” Isto vai de encontro com o que afirmam Brito e Ribas (2018), pois o formador está em constante construção, assim como seus graduandos que estão aprendendo a desenvolver a reflexão:

[...] a reflexão crítica que os formadores estimulam entre os professores em formação deve se aplicar também a sua própria prática. Um profissional crítico é aquele que se assume como ser social e histórico, capaz de pensar, se comunicar, interagir, transformar, criar e realizar (STURM, 2008), o que se aplica tanto ao professor em formação quanto ao formador (BRITO; RIBAS, 2018, p. 248).

Já Maya afirma que seu papel como formadora de futuros professores passa pela desconstrução da língua inglesa como língua hegemônica. Ela narra sua experiência nos

primeiros anos trabalhando a ressignificação da língua, com a possibilidade de ampliar seu repertório cultural, de valores e de compreensão do mundo:

[...] a soma de experiências com o ensino de inglês em diversos âmbitos educacionais e níveis escolares me fez ativar um processo de avaliação dos meus pressupostos linguísticos e a relativizar as minhas crenças culturais, valores e visões de mundo. Essa tomada de consciência tem nutrido o meu desejo de estar sempre pesquisando, construindo o conhecimento, inovando a minha prática e desconstruindo antigas concepções.

Este posicionamento orienta uma atitude emancipadora para sua atuação no Estágio Supervisionado, como ela mesma atesta:

[...] encontro-me impelida a buscar formas de atuação que apontem para a desconstrução da ideia que considera a escola como reprodutora do conhecimento, ainda recorrente nos corredores da academia, para a ressignificação do estágio enquanto componente teórico e espaço de pesquisa e para a articulação dos componentes do currículo como estratégia de formação.

Sheila traz em seu discurso o léxico responsabilidade, imbuído de uma ideologia emancipatória em sua atuação nas aulas de Estágio. Ela narra uma experiência que marcou seu senso de responsabilidade, com um retorno positivo de uma turma de graduandos em relação a sua prática como formadora:

Formar professores é uma responsabilidade imensurável, as marcas que deixo no meu aluno – professor em formação, serão impressas em seus futuros alunos e assim por diante [...] o fato de ser professor ir além dos conteúdos em sala, é também sobre exemplo, é sobre empatia, é sobre sensibilidade e humanidade. Fui homenageada por essa turma antes de completar um ano de trabalho na instituição, e esse feedback me deixou muito feliz, não por vaidade ou necessidade de reconhecimento, mas por ser uma resposta direta e positiva às minhas inquietações, inseguranças e medos enquanto professora, de não estar alcançando o objetivo maior da nossa profissão que é de alcançar o outro.

Maya também ancora sua definição de formadora com o termo lexical responsabilidade ao afirmar: “Essa responsabilidade só reforça o meu compromisso em levar os futuros professores a proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.” Ela coaduna essa responsabilidade com sua concepção emancipadora de ensino ao tentar desconstruir a ideologia da língua inglesa como

hegemônica. A formadora traz para as aulas de estágio oportunidades de discussão e reflexão ao afirmar que faz deste: “[...] uma atmosfera permanente de discussão e aprofundamento sobre as novas demandas para o ensino de LI desencadeadas pelo processo contemporâneo de globalização e ampliar os horizontes dos alunos para além de aspectos meramente linguísticos”. Desta forma ela afirma que seu maior desafio é “[...] fazer com que os estagiários se desapeguem de um ensino que prioriza o padrão da língua dos países dominantes e da visão de língua estruturalista consistem no principal desafio para prepará-los para as suas atividades docentes”.

Esta responsabilidade se apoia nos pensamentos de decolonialidade e da pedagogia crítica (FREIRE, 1979, 2002; RAJAGOPALAN, 2005, 2013; WALSH et al, 2006). Maya, em sua narrativa, apresenta seus pressupostos ideológicos para uma educação emancipatória que também devem reverberar futuramente na prática pedagógica de seus graduandos, nos vários segmentos de ensino em que eles devem atuar.

Para este grupo de formadores, ser formador é também transformar, intervir em uma realidade. Há engajamento por parte deles, pois acreditam que ensinar é poder modificar vidas, empoderar seus alunos. Ana Maria atuou no programa do PIBID (BRASIL, 2010), que articula o trabalho de graduandos com a Educação Básica, proporcionando um enlace mais estreito entre a universidade e a escola pública. Esta respondente obteve êxito atuando como coordenadora deste programa:

Acredito que o professor pode mudar uma realidade. Fui coordenadora de área do PIBID durante 4 anos e o contexto da escola pública esteve muito presente durante esses anos. Ao longo do projeto conseguimos intervir em muitas realidades no que diz respeito ao ensino do inglês, à proximidade da língua com a cultura daquele contexto e a desmistificação da língua inglesa como algo exclusivo de um povo. Ser professor formador é propor reflexão constante, fazer com que os alunos descubram seus caminhos e façam escolhas conscientes e não automáticas. É preciso ter vocação para isso. Gostar de ensinar e gostar do processo ensino e aprendizagem. Sem isso apenas cumprimos um currículo que pode não fazer sentido para a sua prática.

A narrativa de Ana Maria se alinha também a um ensino ancorado na pedagogia crítica (FREIRE, 1979, 2002), na interculturalidade (KRAMSCH, 2000; WALSH et al., 2006; MENDES, 2008) e no pensamento para decolonizar o inglês como língua hegemônica (PHILLPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 2005; GADRIOT-RENARD, 2005). Ao dizer que “[...] conseguimos intervir em muitas realidades no que diz respeito ao ensino do inglês, à proximidade da língua com a cultura daquele contexto e a desmistificação da língua inglesa

como algo exclusivo de um povo”, ela consegue desconstruir a representação de uma língua monolítica e desencadear reflexões para que seus graduandos e alunos empoderem-se e deixem de orientar suas práticas a partir da síndrome do escravizado (GADRIOT-RENARD, 2005) ou do complexo de inferioridade em relação ao norte.

Ademais, o projeto PIBID (BRASIL, 2010) conduzido pela respondente por quatro anos pode empoderar os menos favorecidos, aqueles que estão no círculo vicioso da escola pública, que sofrem duplamente pelo sistema opressor da pobreza e da discriminação (BELL HOOKS, 2003). Ao trazer esta memória para sua narrativa, Ana Maria confirma seu papel social como uma formadora engajada com mudanças sociais.

Sheila também apresenta uma reflexão sobre seu papel social. Ela inclui em seu discurso um questionamento legítimo que retroalimenta sua prática pedagógica. Ela narra que é necessário ir além do ensino conteudista, e se define como um “impressor de marcas”. Ao ler seu discurso, pode-se observar seu ancoramento em uma ideologia que preza por professores que sejam crítico-reflexivos:

Precisamos além de cuidar dos conteúdos, pensar em uma sensibilização para o que é ser professor, esse impressor de marcas. Ser professor formador é essencialmente desafiador, às vezes, fico preocupada, pensando na possibilidade de não alcançar o aluno da forma que desejo, de não despertar aquele desejo em ser melhor, em aprender sempre, em refletir sobre sua prática, em ser crítico a respeito das suas posturas e escolhas.

Ela conclui este trecho de seu discurso narrando as marcas que seus graduandos deixaram em sua vida profissional “É uma sensação incrível acompanhar o fechamento de um ciclo dos nossos alunos, perceber as conquistas, as superações e a vontade de dar certo, seja qual for o caminho que sigam. Essa turma que descrevo aqui foi, especialmente, marcante”.

A respondente Maya define seu papel como formadora desde a parte pedagógica: “[...] é minha função auxiliá-los na elaboração, planejamento, avaliação, discussão e preparação do material didático” até chegar na articulação entre teoria e prática para que, de fato, uma intervenção na realidade se concretize:

[...] procuro sempre dirimir posturas bipartidas em que teoria e prática são tratadas separadamente, pois essa fragmentação acarreta sérios equívocos nos processos de formação profissional. A dissociação entre teoria e prática na formação docente resulta em um empobrecimento das ações nas escolas, quando deveria ser um processo teórico de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade em que a práxis se dá.

Além disso, ela acrescenta que em sua prática pedagógica através da articulação entre a teoria e a prática: “[...] os alunos são levados a discutir ensino não dissociado da pesquisa”. Assim, ela descreve as ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado e as alinha com sua prática ao afirmar que os estagiários têm suas experiências no ensino através de intervenções no Ensino Fundamental:

A ementa de Estágio I prevê o estudo da prática e da realidade do ensino de Língua Inglesa nos Ensinos Fundamental e Médio; em Estágio II propõe-se o planejamento e a execução de oficinas visando à prática pedagógica nos Ensinos Fundamental e Médio; no Estágio III, os estagiários elaboram formas de intervenção no Ensino Fundamental; por fim, no Estágio IV, os estagiários desenvolvem suas práticas com a regência no Ensino Médio.

Para este grupo de formadores suas narrativas demonstram que ser professor formador é mais do que reproduzir conteúdo, ou seja, uma educação bancária (FREIRE, 1979; 2002). Eles articulam o papel de formador com a responsabilidade de engajamento social, de poder transformar e intervir na realidade e de desconstruir representações que não contribuem para a emancipação de seus graduandos. Eles acreditam que um ensino pautado na interculturalidade e na pedagogia crítica são importantes para que o inglês seja uma língua mais democrática, que pertença a todos os seus falantes.

5.2.3 Ministar o Estágio Supervisionado

A descrição do processo de estágio foi narrada pelos respondentes em detalhes. Nela é possível perceber a preocupação deles em articular teoria e prática, e de instigar a reflexão dos graduandos. Ana Maria salienta esta preocupação logo no início do processo:

Nas minhas aulas de Estágio trabalho com a prática reflexiva. Proponho na fase inicial a conscientização da prática reflexiva por meio de leituras e discussões. Em seguida, estabeleço os passos da prática e partimos para a ação. Primeiro, fazemos visitas ao contexto de atuação e produzimos relatórios de observação. Depois, discutimos o contexto, nos reunimos com a professora regente e partimos para o planejamento. No planejamento, discutimos propostas de organização de planos levando em consideração o contexto, amparados nos relatórios de observação. Iniciamos com a elaboração de uma proposta de intervenção, cronograma e planos de aula. Logo depois, iniciamos a fase de regência, na qual os estagiários colocam o planejamento em prática.

De acordo com as etapas do estágio supervisionado, observa-se nesse trecho da narrativa de Ana Maria as descrições desde a primeira até a sexta etapa. Ela inicia com discussões teóricas, segue para as escolas públicas com observação de aulas, propõe discussões sobre as observações feitas, segue para um projeto de intervenção, desenvolve o planejamento de aulas até a atuação nas escolas. Durante o período de regência dos graduandos ela explica: “Faço observações das aulas e nos reunimos para fazer sessões de visionamento. É possível que haja necessidade de refazer o planejamento, propondo novas intervenções a partir da experiência da regência.” Para encerrar o processo, ela retoma a prática reflexiva de toda a trajetória desenvolvida com os graduandos, e conclui com a sétima e oitava etapas, ou seja, discussão e construção de relatório:

Ao final do processo, proponho uma sessão reflexiva em grupo onde todos podem partilhar e refletir suas práticas. Então, os alunos são direcionados a produzir o relatório de estágio composto por relatórios de observação, contexto, planejamento, diário reflexivo, auto avaliação e etc. Muitas crenças são reveladas nesse processo.

Brito e Ribas (2018) abordam a necessidade de enlaçar teoria e prática, assim como faz Ana Maria, a fim de que a experiência de estágio seja vislumbrada pelos graduandos de vários prismas, enriquecendo e proporcionando diálogo e troca de vivências profícuas:

[...] no curso de formação, o estágio supervisionado, ao aliar componentes teóricos e práticos, se apresenta como um lugar privilegiado para (re)construções de sentido relacionadas às teorias e às experiências de ensino-aprendizagem dos professores em formação, abrindo espaço para estes compartilharem suas compreensões, concordâncias e discordâncias em relação ao próprio discurso e ao discurso dos colegas (BRITO; RIBAS, 2018, p. 247).

A formadora Maya cita em sua narrativa o projeto pedagógico de sua universidade, explicando a carga horária e as etapas que delineiam o Estágio Supervisionado em que atua. Em cada uma das disciplinas é contemplado um segmento, dando ao graduando a oportunidade de experienciar práticas pedagógicas tanto no Ensino Fundamental e Ensino Médio:

Cumprir registrar que no projeto do curso em questão, existem quatro componentes de Estágio Curricular Supervisionado, cada um deles com a carga horária de 100 horas. A ementa de Estágio I prevê o estudo da prática e da realidade do ensino de Língua Inglesa nos Ensinos Fundamental e Médio; em Estágio II propõe-se o planejamento e a execução de oficinas visando à prática pedagógica nos Ensinos Fundamental e Médio; no Estágio III, os estagiários elaboram formas de intervenção no Ensino Fundamental;

por fim, no Estágio IV, os estagiários desenvolvem suas práticas com a regência no Ensino Médio.

Sheila pontua a necessidade de conscientizar os graduandos sobre as teorias de aprendizagem e de língua, já que são elementos basilares para a construção do planejamento e dos planos de aula. Ela também aborda essa preocupação na coerência entre teorias de língua e ensino em sua entrevista ⁴⁹. Já em sua narrativa, ela explica que:

Nas aulas de estágio, a elaboração dos planos, dos materiais didáticos, o maior desafio foi provocar nos formandos a necessidade de perceber as nuances por trás de cada escolha pedagógica, de cada abordagem e metodologia, por vezes, foi percebido que as teorias de aprendizagem, as noções de língua não direcionavam essas escolhas, justamente, porque não havia essa consciência. Nas discussões em sala sempre tentei trazer à luz, além das questões técnicas e estruturais do plano de aula, mas também, essas questões “invisíveis” no plano, que garantem a elaboração coerente e significativa e que atestam a consistência teórica do professor.

Blue Rain menciona as questões éticas envolvidas durante o estágio, já que os graduandos devem ter consciência de que na observação de aulas e regência, eles estão acompanhando e assumindo a aula de outro professor, e que há alunos envolvidos no processo: “Há um protocolo que deve ser seguido ao observar as aulas e as questões éticas devem ser abordadas antes dessa fase.” Por isso, no início de suas aulas, ela leva essa pauta para discussão entre os graduandos. Isto é melhor percebido nas notas de campo, já que os formadores conduzem suas práticas antevendo o que pode acontecer enquanto os graduandos estão na escola. Há preocupação em explicar como os graduandos devem agir e o que podem e não podem fazer em relação aos documentos da escola, por exemplo. Blue Rain narra então as etapas do estágio:

Ao longo das semanas de observação, ministro sessões para compartilhamento de experiências, propostas, planos e inquietações e oriento os planos de unidade. Depois de uma discussão em sala, cada estudante faz o seu plano de unidade – eles são responsáveis em ministrar aulas em uma unidade do ano letivo – e faço uma análise qualitativa e crítica dos planos com feedback detalhado. Esses planos são apresentados em sala de aula para que os colegas possam conhecer e dar opinião sobre os planos. Na etapa seguinte, eles apresentam o plano ao professor regente. Depois da etapa de elaboração dos planos de unidade, começa a fase de elaboração dos planos de aula.

⁴⁹ “Eles precisam saber o porquê né de ter essa noção de teoria, de teoria de aprendizagem, de que língua eles estão falando... Porque muitos a gente percebe que não têm noção teórica nem dessa questão da língua né... porque eu acredito que língua é o quê? pra eu poder ensinar a língua, que língua eu vou ensinar” (SHEILA).

Essa formadora lembra também a importância de dar *feedback* aos alunos, tanto dos planos de aula, quanto das aulas em que ela observa durante a regência dos seus graduandos. Assim como Blue Rain, a formadora Ana Maria conduz uma prática semelhante, que ela denomina de sessão reflexiva. É um encontro coletivo em que eles discutem sobre o período de estágio a fim de instigar a competência crítico-reflexiva dos graduandos. Retomando a prática de Blue Rain, ela conclui as etapas do estágio narrando que:

Todos os planos são supervisionados por mim com feedback qualitativo antes de as aulas serem ministradas. Depois de cada aula, os alunos enviam um relatório através do qual posso acompanhar o que foi feito e dar orientações sobre o que pode ser melhorado. Nas observações que faço das aulas, tomo notas de todos os procedimentos do professor em formação e da resposta dos alunos a eles. Avalio a aula e dou feedback sobre a atuação do aluno. Nos encontros com a turma, faço considerações gerais sobre as estratégias observadas, pontuo o que pode ser aprimorado e dou sugestões que possam tornar as aulas mais significativas. O relatório de estágio é feito de forma processual e qualitativa com orientação e supervisão ao longo de toda a fase de escrita.

O acompanhamento e o *feedback* são importantes para que os graduandos passem pelo estágio refletindo sobre seu plano e sua prática durante a regência. Assim como Ana Maria descreve sua prática reflexiva, Brito e Ribas (2018) confirmam este trabalho descrevendo que:

Esse feedback é geralmente realizado de forma coletiva em que o professor formador, a partir do que foi observado nas aulas, propõe aos professores em formação a (re)discussão de pontos teóricos que se façam necessários para o aprofundamento da reflexão desses sobre sua prática de sala de aula (BRITO; RIBAS, 2018, p. 250).

Nas narrativas apresentadas, os formadores descrevem a condução de suas práticas pedagógicas no estágio perpassando pela teoria e prática. Há sempre o enlace da teoria vista em sala de aula com as discussões sobre a atuação dos graduandos nas observações e nos momentos de regência. Teoria e prática são retroalimentadas, apontando a importância deste momento para a construção identitária dos futuros professores de língua inglesa. Nesta conjuntura, a experiência que o formador possui é essencial para conduzir o processo, contribuindo para a aprendizagem do graduando. Borges (2013) explica isto ao ressaltar que:

A identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, pela revisão contínua dos significados e das tradições. Assim, torna-se imprescindível o confronto entre a teoria e a prática, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Portanto, é preciso mobilizar os saberes da experiência, analisá-los, confrontá-los com a teoria e produzir novos conhecimentos também a partir deles (BORGES, 2013, p. 89).

Além do enlace entre teoria e prática, o desenvolvimento da competência crítico-reflexiva (SCHÖN, 1992, 2000; ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2004, 2006; PERRENOUD, 1999; BASSO, 2001, 2008; RAJAGOPALAN, 2005) fica marcado nas narrativas analisadas. Esta competência deve acompanhar a formação inicial e continuada dos professores durante toda sua carreira profissional. Aprender a refletir sobre suas experiências pedagógicas é necessário para aperfeiçoar-se e para assumir seu papel transformador na sociedade, como atestam os respondentes que se definem como transformadores da realidade. Eles desenvolvem em si mesmos e em seus graduandos este papel de engajamento social.

5.2.4 A Tríade Escola Pública, Formador e Estagiário

Em relação ao momento de regência do estágio, os respondentes narram com detalhes a relação que têm com a escola pública e com os professores regentes. Mais uma vez, o termo lexical desafio surge, no entanto, os formadores não demonstram desmotivação para enfrentá-los. É o caso de Sheila: “Chegar na escola pública com o estagiário é o outro desafio do professor de Estágio. Enquanto algumas escolas acolhem e abrem as portas para o estagiário, outras preferem não receber e isso nos levanta alguns questionamentos.”⁵⁰ Neste quesito ela completa afirmando que esses laços podem ser estreitados:

[...] acredito que precisamos estruturar e repensar a chegada dos alunos na escola, o papel do professor regente, por exemplo, que pode ser um canal de diálogo, contribuição e troca; o estagiário não deve ser visto como um substituto, mas alguém que está em formação e precisa de um apoio, também do professor regente, que é aquele que conhece a turma na qual está sendo aplicado o projeto de estágio.

Blue Rain também afirma que às vezes há negativa por parte do professor regente em receber os estagiários, mas são casos pontuais. Nada que tenha impossibilitado o trabalho dessa formadora:

Já houve recusa de professores em receber estagiários em suas turmas, mas, em sua maioria, há sempre aceitação e eles dão as orientações necessárias

⁵⁰ Rogério também descreve ter conversado com o diretor de uma escola para iniciar o processo de estágio e não obteve retorno: “Voltei pra casa, agradei, fui pra casa, escrevi o documento, mandei pra ele, mandei uma mensagem pelo telefone, estou esperando até agora.”

para as aulas com uma autonomia que ajuda a ampliar as competências e habilidades dos estagiários.

Formadores com mais experiência parecem ter estreitado os laços nas escolas em que usualmente levam seus graduandos. Esse tempo parece facilitar muito a relação, que acaba sendo de confiança entre os membros das escolas públicas e os formadores. Um caso que corrobora isso é narrado por Blue Rain em sua entrevista oral. Uma das escolas públicas em que ela sempre atuava com seus graduandos ficou sem professor de inglês e a diretora recorreu a ela para que os alunos não ficassem sem aulas. Ela elaborou, juntamente com os graduandos, uma série de oficinas que foram ministradas por seus estagiários.

Ana Maria, com dez anos de experiência em Estágio Supervisionado, narra: “A relação com o corpo docente do colégio, a professora regente, os funcionários, os alunos, é muito respeitosa e amigável. Construímos uma relação de confiança ao longo desses anos o que ajuda muito o processo.” Maya também explica que a relação criada entre os responsáveis pelo Estágio é boa:

[...] não temos tido problemas com o encaminhamento dos estagiários de inglês. Atribuo esse bom relacionamento dos professores supervisores do curso com os regentes que recepcionam os alunos do curso de Letras/Inglês devido ao nosso compromisso de sempre zelar pelas responsabilidades que nos cabem.

Maya acrescenta que “[...] estabelece-se uma parceria genuína entre o regente e o estagiário que planejam as aulas em conjunto nas ACs ⁵¹, sendo os planos aprimorados com o suporte do professor supervisor nos encontros presenciais do componente na universidade.” Ou seja, há apoio do professor regente para que os graduandos consigam realizar o estágio, inclusive Maya afirma que “[...] conta com o auxílio do professor regente para avaliá-los”.

Os formadores investigados pregam por práticas pedagógicas que prezem pelo empoderamento dos alunos, com aulas significativas que desenvolvam a crítica e reflexão. Neste íterim, um aspecto importante é levantado por Sheila, em que os alunos das escolas e os graduandos se mostram resistentes a mudanças pedagógicas. Ainda há engessamento no ensino e na aprendizagem através de metodologias mais tradicionais, que focam na transmissão de conteúdo. Sheila narra essa experiência em detalhes:

⁵¹ Atividade Complementar, ou seja, carga horária em que todos os professores da mesma área se reúnem para planejamento de atividades. Os estagiários participam dessas reuniões com os professores regentes.

A tentativa foi preparar os professores em formação a levar para a sala de aula questões relevantes para a realidade dos alunos, despertar seus interesses, fazer eles se sentirem representados e a partir daí, começar a pensar o caráter estrutural e sistêmico da língua, no âmbito gramatical. A partir dessa proposta fora da caixa, surgem as dificuldades. Muitas vezes, os próprios alunos na escola acham que só está acontecendo a aula se conteúdos gramaticais forem copiados no quadro; os professores em formação, que tiveram uma formação com o método gramática-tradução, não conseguem, muitas das vezes, abrir mão da tradição, das suas crenças e da representação que eles têm do que é aprender e, agora, ensinar inglês.

O apego ao ensino tecnicista parece ser uma resistência comum nas experiências dos formadores. Nas notas de campo do formador Gabriel, ele lida com uma situação semelhante e discute com uma graduanda algumas possibilidades para que ela consiga lidar com o plano de aula sem desrespeitar a professora regente.⁵²

Maya não dá tantos detalhes em relação a esta resistência na prática do estágio, mas ela pontua em muitos trechos de sua narrativa, a necessidade de desconstruir a representação da língua inglesa como língua de poder, hegemônica e monolítica. Ela conclui sua narrativa afirmando:

[...] confesso que, cada vez mais, encontro-me impelida a buscar formas de atuação que apontem para a desconstrução da ideia que considera a escola como reprodutora do conhecimento, ainda recorrente nos corredores da academia, para a ressignificação do estágio enquanto componente teórico e espaço de pesquisa e para a articulação dos componentes do currículo como estratégia de formação. Ao trilharem um percurso acadêmico vinculado ao ensino e pesquisa, os futuros professores de inglês serão capazes de transpor as barreiras que se interpõem no processo de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, e, finalmente, vislumbrar maneiras de fazer prosperar uma prática que abarque os diferentes matizes do pluralismo linguístico e cultural da LI.

Ademais, ela também tem este desafio com os professores regentes: “Isso se torna ainda mais difícil considerando que os professores regentes, em sua maioria, ainda se utilizam de práticas educacionais homogeneizantes.” No entanto, assim como nas outras narrativas, não é algo que a desmotive a seguir com o pensamento decolonial, usando a pedagogia crítica e instigando a competência crítico-reflexiva de seus graduandos:

⁵² De acordo com as notas de campo geradas na aula do formador Gabriel: “Uma aluna responde que está com dificuldades para realizar o plano de aula, pois a professora regente determinou que ela trabalhasse o conteúdo gramatical *object pronouns*. O formador então diz que ela deve seguir o fluxo da professora regente e deve pontuar isto no plano. Neste momento o formador auxiliar a aluna dizendo que ela pode incluir o tema gramatical na aula. Ela pretende trabalhar com cinema, então o formador diz que os pronomes estão presentes nas sinopses, biografias, etc.”

Não raro, no funcionamento cotidiano da minha prática, insisto em dizer que para a superação de entraves que envolvem o período de regência é necessário que os estagiários se perguntem o porquê de estarem ensinando a LI ou por que os alunos precisam dominar tal língua, antes mesmo de se perguntarem qual a metodologia a ser adotada em sala de aula.

Blue Rain apresenta sua relação com os professores regentes de forma muito cordial. A receptividade dos professores regentes com seus graduandos auxilia o processo nesta tríade formador, escola pública e estagiário. Esta liberdade retroalimenta as etapas do estágio, já que ela se assegura do apoio dos professores regentes durante a atuação dos graduandos em suas aulas:

Nas escolas onde meus alunos estagiam em Estágio Supervisionado II, trazer propostas inovadoras e abordar temas que ampliem a consciência social é possível em virtude da autonomia dada pelos professores regentes. Esse é um ponto muito positivo e que ajuda, sobremaneira, no desenvolvimento dos trabalhos de planejamento e ensino.

Ademais, a presença dos graduandos nas escolas públicas beneficia os professores regentes, já que a proposta levada pelos graduandos, pautada em um ensino significativo e empoderador, pode ser observada e aprendida por eles. Os professores regentes que apresentam uma metodologia engessada, ainda imbuída de uma língua inglesa hegemônica, podem vislumbrar novos caminhos para sua prática pedagógica:

Não em todas as escolas, mas na maioria delas, os professores assistem às aulas dos professores em formação e podem discutir e aprender as estratégias que são usadas por eles, o que contribui para ampliar o repertório desses professores cuja carga horária nem sempre permite atualizações e pesquisas que dilatam o seu leque de estratégias didáticas e pedagógicas (BLUE RAIN).

Blue Rain reconhece os desafios que os professores regentes têm na escola pública, pois descreve em sua trajetória algumas de suas experiências neste espaço de ensino. É por isso, talvez, que haja empatia e confiança nesta tríade. Os professores regentes tornam-se parceiros neste processo:

[...] para muitos professores da Educação Básica que compartilham suas turmas com os professores em formação, esse compartilhamento é um alívio, porque eles têm a oportunidade de reduzir, em parte, a sua carga horária, que é sempre elevada. Além disso, eles percebem e comentam comigo que os seus alunos gostam das atividades variadas e dinâmicas que são propostas durante o estágio.

Para concluir, Blue Rain lembra que alguns professores regentes dão muita autonomia aos graduandos, o que acaba gerando angústia. A questão da angústia está presente também nas notas de campo, principalmente no início da regência dos estagiários. É mais uma variável que os formadores precisam lidar. Neste ínterim, Blue Rain narra que:

A autonomia dada pelos professores regentes também traz algumas angústias, pois os professores em formação precisam demonstrar uma experiência que alguns não têm, pois há quem nunca tenha ensinado inglês antes de fazer estágio.

Concluindo, a tríade escola pública, formador e estagiário é constituída por desafios e resistências. Os desafios resumem-se ao relacionamento entre o formador e a comunidade escolar. No grupo pesquisado, a relação mais longa acaba estreitando os laços e facilitando o trabalho do formador e dos graduandos, pois há apoio dos professores regentes. Somente Sheila e Rogério pontuam mais dificuldade, porém suas experiências no Estágio Supervisionado são menores.

As resistências surgem com a proposta de romper com o modelo tecnicista de ensino da língua inglesa, geralmente no molde do método gramática-tradução (LARSEN-FREEMAN, 1986; RICHARDS; RODGERS, 1986; OLIVEIRA, 2014), como afirma Sheila, e propor um ensino pautado em uma ideologia libertadora e significativa para os alunos. Esta quebra de paradigma também é observada nas notas de campo, no momento em que o professor Rogério faz uma comparação entre o ensino baseado na gramática e o ensino pautado no uso da língua⁵³. A proposta de aula centrada no aluno ancora-se no pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001) e evidencia a preocupação dos formadores em desconstruir modelos impostos a partir de um poder hegemônico, opressor e colonizador que por tanto tempo tem orientado as práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa (PHILLIPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 2005).

5.2.5 A Preparação para a Prática Pedagógica

Na esteira do pensamento decolonial, os formadores levam para as disciplinas de estágio propostas que instiguem a reflexão de seus graduandos. Maya narra que trabalha com a questão

⁵³ Nas notas de campo geradas na aula do formador Rogério pode-se perceber a comparação feita entre ensino de gramática e de uso da língua: “Ele explica que no primeiro caso, o professor sabe o que esperar do aluno. No segundo caso o aluno é livre, impossível o professor prever o que o aluno vai levar para a sala de aula. E o formador diz a frase: “as palavras que nós usamos representam a forma como vemos o mundo”.”

do inglês eurocêntrico fazendo um contraponto com outras variedades, com o intuito de preparar seus estagiários para a globalização atual:

Esse pode ser um caminho para que professores em formação transitem com mais propriedade entre os critérios que configuram os ambientes linguísticos, levando-os a obter maiores condições para trabalhar com a dicotomia homogeneidade versus heterogeneidade e para enfrentar os desafios da nova era globalizada.

Assim como Maya, Sheila narra que sua experiência no Estágio foi levar os graduandos a refletir em aulas que desconstruíssem a concepção de língua como estrutura e usassem a realidade dos alunos da escola pública para que eles se sentissem representados. Em suas linhas da narrativa ela explica:

A tentativa foi preparar os professores em formação a levar para a sala de aula questões relevantes para a realidade dos alunos, despertar seus interesses, fazer eles se sentirem representados e a partir daí, começar a pensar o caráter estrutural e sistêmico da língua, no âmbito gramatical.

Importante lembrar que em uma aula significativa os alunos se sentem imbuídos a participar no processo de aprendizagem do inglês. Ademais, pensar em representar os alunos da escola pública é dar voz aos invisibilizados (SANTOS, 2007), aos oprimidos e abraçar a pedagogia crítica (FREIRE, 1979, 2002) como forma de empoderar cidadãos silenciados por tantos séculos. Bell Hooks (2003) atesta isto ao afirmar que os professores que lutam por igualdade, equidade e por uma ideologia antirracista defendem que:

Eles (professores) queriam a educação como a prática da liberdade a ser a norma em qualquer sala de aula para que todas as salas de aula se tornassem lugares onde nós poderíamos aprender. É esta visão revolucionária da educação que nós devemos abraçar enquanto nos afastamos da segregação para reivindicar o poder da integração antirracista (BELL HOOKS, 2003, p. 81) (Tradução minha)⁵⁴.

E foi a partir desta proposta que Sheila conduziu os graduandos para acionarem a abordagem intercultural em suas aulas. Compreender a língua-cultura oferece um leque de possibilidades para discutir questões ideológicas que permeiam o inglês como língua

⁵⁴ They wanted education as the practice of freedom to be the norm in any classroom so that all classrooms would become places where we could learn. It is this revolutionary vision of education we must embrace as we move away from segregation to reclaim the power of anti-racist integration (BELL HOOKS, 2003, p. 81).

hegemônica e entrar em contato com diferentes variedades de inglês. É através da alteridade que se pode compreender a sua própria cultura e a do outro (KRAMSCH, 2000; WALSH et al., 2006; MENDES, 2008). Sheila abraça a pedagogia crítica e a interculturalidade para conduzir a disciplina de Estágio Supervisionado:

A escolha da abordagem de ensino, que procurei apontar para a abordagem intercultural, na qual entendemos como uma forma de favorecer as questões interculturais no ensino da língua inglesa, pensar a gramática, por exemplo, a partir de situações, temas que ensinem muito mais do que a língua pela língua.

Maya prepara seus graduandos, instigando a prática reflexiva através de memoriais. Os estagiários escrevem sobre suas experiências durante as etapas do estágio supervisionado. A escrita fornece subsídios para a reflexão e ressignificação de vivências e experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Aragão (2008, p. 298) atesta isto ao afirmar que a escrita narrativa evidencia “[...] o valor da reflexão como elemento transformador de experiências de ensino e de aprendizagem.” É uma ferramenta importante para que o graduando possa se autoavaliar também. Maya afirma que este processo possibilita que eles observem contradições entre o que aprenderam na universidade e a forma de planejar e conduzir suas aulas no estágio. Este é um processo importante para que eles reflitam e ressignifiquem suas experiências práticas:

Ao elaborarem seus memoriais de formação, ao final de cada etapa, os estagiários refletem sobre suas próprias trajetórias e fazem emergir pontos críticos que ratificam essa postura alienada. Mesmo após linhas de argumentação sobre diferentes objetos, novas abordagens e fontes variadas, os planos de aula revelam contradições e falhas nos nexos entre os conhecimentos adquiridos nos diversos componentes curriculares do curso e a atuação em sala de aula.

Blue Rain narra as etapas que desenvolve para preparar os graduandos, partindo da orientação para a observação de aulas, as questões éticas envolvidas, as observações de aula e as discussões feitas durante este período. Nesta última etapa ela desenvolve a competência crítico-reflexiva dos graduandos, inclusive para prepará-los para as aulas que eles darão nas próximas etapas:

Para preparar os alunos para o estágio, primeiramente, ministro sessões de orientação sobre observação das aulas. Há um protocolo que deve ser seguido ao observar as aulas e as questões éticas devem ser abordadas antes

dessa fase. As observações ocorrem nas primeiras semanas do semestre letivo. Ao longo das semanas de observação, ministro sessões para compartilhamento de experiências, propostas, planos e inquietações e oriento os planos de unidade. Depois de uma discussão em sala, cada estudante faz o seu plano de unidade – eles são responsáveis em ministrar aulas em uma unidade do ano letivo – e faço uma análise qualitativa e crítica dos planos com feedback detalhado (BLUE RAIN).

A formadora pontua a necessidade de fazer sessões de compartilhamento antes da atuação dos graduandos nas escolas. Ela evidencia os temas que geralmente são abordados nestas sessões: “experiências, propostas, planos e inquietações e oriento os planos de unidade”. Ana Maria também instiga a reflexão dos graduandos, o que fica evidente em sua narrativa. Ambas deixam marcadas que sua preparação é voltada para o desenvolvimento da competência reflexiva. Ana Maria escreve:

Ao final do processo, proponho uma sessão reflexiva em grupo onde todos podem partilhar e refletir suas práticas. Então, os alunos são direcionados a produzir o Relatório de Estágio composto por relatórios de observação, contexto, planejamento, diário reflexivo, auto avaliação e etc.

Assim como Maya propõe a construção de memoriais aos seus alunos, Ana Maria também propõe a composição de um relatório de estágio, em que os graduandos compõem suas experiências durante as etapas do estágio. Da mesma forma, Blue Rain também faz uso desta ferramenta: “O relatório de estágio é feito de forma processual e qualitativa com orientação e supervisão ao longo de toda a fase de escrita”.

Nestes trechos de suas narrativas, os formadores apresentam as ideologias que pautam a preparação e condução de suas aulas de Estágio. Eles narram que privilegiam o desenvolvimento da competência reflexiva, tentam quebrar o paradigma do inglês como língua hegemônica através de um ensino significativo e da abordagem intercultural. Os formadores também privilegiam a escrita como ferramenta para a prática da reflexão de seus graduandos em relatórios de estágio ou na construção de memoriais, como é o caso de Maya.

5.2.6 Os Desafios do Estágio Supervisionado

Os formadores mencionam em suas narrativas desafios que enfrentam para ministrar o Estágio Supervisionado. Como já discutido anteriormente, há resistência de alguns professores regentes em permitir que os estagiários lecionem em suas turmas e há também o não aceite de

estagiários nas escolas. Este fato também é trazido por Maya em sua entrevista oral ⁵⁵. No entanto, são questões que não impedem o andamento do estágio, já que os formadores não apresentam este desafio como um impeditivo categórico. Eles procuram alternativas em outras escolas e com outros professores regentes.

Sheila também narra um desafio de ordem pedagógica, a resistência em ensinar e aprender com uma abordagem atrelada à contemporaneidade. Blue Rain apresenta algo semelhante, já que uma aprendizagem significativa envolve trazer à baila questões sociais e políticas. Ela afirma: “Outros desafios, em seu caráter mais positivo, são a ausência de uma percepção sobre as implicações sociais e políticas da educação por parte de muitos discentes”. Porém, isto não é empecilho para que os formadores sigam adiante. Retomando a narrativa de Sheila, ela também menciona a dificuldade em conciliar os horários dos graduandos com o estágio:

Existem desafios de ordem não pedagógicas também, como já citado, o não aceite de algumas escolas, a resistência de alguns professores regentes, o horário dos alunos, que já estão trabalhando e não conseguem, facilmente, articular seus horários de trabalho com o horário de estágio.

Este desafio também faz parte da realidade de Blue Rain. Ela menciona a dificuldade em conciliar o horário de estágio com a disponibilidade de seus graduandos. Ademais, ela traz alguns detalhes importantes para o lócus desta pesquisa: a falta de alinhamento entre o calendário da universidade e o das escolas públicas. Além disso, há cancelamentos de aulas nas escolas públicas devido à violência nos bairros, das greves, entre outros. Percebe-se através da trajetória de Blue Rain que ela mesma, como graduanda no estágio, passou pela mesma situação: “[...] o estágio na escola foi comprometido por um período de greves e esvaziamento da turma em que lecionei”. Esta experiência poderia ter contribuído para a desmotivação em lecionar na escola pública, todavia, ela não só seguiu sua carreira, como enfrenta o mesmo desafio como formadora sem se aquebrantar:

[...] alguns desafios que tenho vivenciado são a ausência de alinhamento entre o calendário da UFBA e o calendário letivo das escolas, exceto a partir

⁵⁵ A entrevista de Maya confirma isto: “[...] os professores impõem, por exemplo, a limitação de que os estagiários não podem desenvolver suas atividades na primeira unidade, que é um momento em que o professor regente ainda está construindo a relação com os alunos. Também tem dificultado muito o estágio na quarta unidade né... finalizando o ano. Eles acham que o professor regente é que tem que estar à frente pra fechar só trabalhos. Então isso dificulta muito o trabalho dos professores, supervisores e também né... e também dificulta o desenvolvimento das atividades dos estagiários porque o semestre letivo da universidade acaba muitas vezes coincidindo com esses períodos que eles têm restringido né...” (MAYA).

de 2019; a dificuldade de atribuir uma turma aos estudantes que têm outras matérias e só dispõem de um turno para fazer o estágio por trabalharem ao longo do dia; cancelamentos de aulas nas escolas por causa de inúmeros fatores como greves, chuva, violência nos bairros, entre outros.

A falta de desejo em atuar como professor ou para atuar como professor de escola pública está presente em várias narrativas. Blue Rain afirma: “Cito, também, a falta de desejo de atuação na escola pública, sobretudo entre aqueles que lecionam em cursos livres”. Ana Maria concorda com a afirmação de Blue Rain ao narrar: “Os alunos chegam ao final da graduação extremamente desestimulados com o ensino em escolas públicas. A maioria ensina em cursos de inglês e possuem muitas crenças negativas em relação a escola pública.” Todavia, ela tenta desconstruir esta representação ao afirmar: “Procuro motivá-los propondo novos olhares”.

Ana Maria ainda menciona a desvalorização da profissão como fator desestimulante para que os graduandos sigam a profissão: “O maior desafio, no entanto, é mesmo a desvalorização da nossa profissão e, conseqüentemente, dos cursos de licenciatura”. Sheila, na mesma linha de raciocínio afirma que: “Na experiência de Estágio Supervisionado, por exemplo, me preocupou perceber que alguns alunos, antes de se graduarem, já estavam desmotivados e certos de que não seriam professores”. Esta constatação sobre a realidade da profissão do professor permeia os cursos de licenciatura em geral. Borges (2013) confirma isto ao dizer:

Discutimos, cotidianamente, nos cursos de licenciatura, que a profissão docente é um ofício que não tem despertado muito interesse na juventude atual. Da mesma forma, acontece que muitos professores de formação abandonam o ofício e migram para outras profissões. Portanto, o magistério não se mostra como uma carreira atrativa mediante a falta de reconhecimento do profissional, o desrespeito da sociedade e das políticas quanto à carreira do magistério e, ainda, pouco prestígio e reconhecimento explicitados nos baixos salários e nas condições inadequadas de trabalho (BORGES, 2013, p. 101).

Este desafio parece perdurar nos cursos de licenciatura como a representação da escola pública como espaço de aprendizagem. Ela é arraigada de negativismo e imbuída de uma ideologia que perpassa pela exclusão social e pelo racismo. Esta representação é confirmada por Blue Rain, que narra que entre os próprios professores universitários há esta ideologia da escola pública como lócus em que o ensino não funciona, ou é uma instituição de menor valor:

Diversos colegas falavam em tom de crítica sobre minha opção em continuar na Educação Básica. Observava que, no ensino superior, os professores tinham maior empenho em seus planejamentos. As aulas eram mais elaboradas e havia uma preocupação em não incorrer em atrasos ou mesmo ausências, o que nem sempre eu observava nas escolas públicas.

No entanto, os formadores desta pesquisa se mobilizam para desconstruir esta representação negativa através de um trabalho ancorado na pedagogia crítica, que preza pelo empoderamento e emancipação da sociedade. Ademais, como professores de língua inglesa, eles lutam para desconstruir o pensamento hegemônico e eurocêntrico do inglês, propondo o desenvolvimento da competência crítico-reflexiva para que assim tanto professores como alunos se tornem falantes competentes de inglês.

A partir das narrativas e do discurso (FAIRCLOUGH, 2001; DIJK, 2017) apresentado pelos respondentes, a análise aponta que as representações sociais (MOSCOVICI, 2011) desses respondentes ancoram-se nos termos lexicais: experiência, desafio, intervenção da realidade, refletir e processo. As representações construídas sobre ser professor de língua inglesa constroem-se ao longo da trajetória profissional e objetificam-se no termo experiência. Este termo é carregado de uma ideologia positiva sobre ensinar e aprender, tanto em escolas públicas, já que os respondentes sinalizam experiências construtivas neste lócus, quanto como formadores de professores de língua inglesa. As primeiras experiências profissionais os marcaram sobremaneira. No discurso dos respondentes percebe-se que estas marcas reverberam na atuação deles como formadores. São essas vivências e experiências que orientam suas práticas na condução do Estágio Supervisionado.

Arelados a essas experiências marcantes e positivas, e imbuídos de um cabedal teórico que perpassa pelos construtos discutidos no capítulo três, os respondentes acreditam no poder da intervenção da realidade através do ensino e da aprendizagem de língua inglesa. A pedagogia crítica, a interculturalidade, a desconstrução do inglês eurocêntrico e a competência crítico-reflexiva são alguns dos aportes teóricos que permeiam as narrativas dos respondentes. Eles acreditam no inglês como uma língua-cultura capaz de conscientizar, empoderar e libertar os alunos de uma realidade pautada em preconceito, silenciamento e exclusão.

Além disso, os respondentes ancoram as dificuldades que surgem na condução do Estágio Supervisionado em desafios que podem ser superados. Eles não se aquebram pelas questões pedagógicas que podem impedir o andamento do estágio. Pelo contrário, usam a reflexão como ferramenta para desconstruir concepções estruturais da língua e de ensino e trazer para graduandos e alunos uma aprendizagem mais significativa. Da mesma forma,

desafios com as escolas públicas e com os graduandos são encarados positivamente em suas narrativas.

Os formadores também ancoram e objetificam a aprendizagem dos graduandos durante o Estágio Supervisionado com o termo lexical processo. Eles têm consciência de que o momento de estágio deve ser o de construção de conhecimento. Ao longo das várias etapas de aprendizagem, os graduandos ressignificam representações construídas durante a formação teórica do curso de Letras. Já para que este processo ocorra, os formadores mencionam o termo lexical refletir. O verbo refletir demanda ação, e isto é observado em vários trechos das narrativas. Eles conduzem o estágio de forma que os graduandos reflitam sobre suas experiências na prática pedagógica, auxiliando-os na construção de conhecimentos e de saberes para sua formação inicial.

5.3 AS ENTREVISTAS ORAIS

Algumas entrevistas foram realizadas presencialmente, outras foram feitas através de videoconferência. Os respondentes tiveram acesso ao roteiro da entrevista e puderam falar livremente, tendo as questões como direcionamento. Interferi pouco para que os respondentes pudessem verbalizar suas experiências e fizessem suas escolhas lexicais com o mínimo de influência externa. Após a entrevista, elas foram transcritas em sua totalidade.

Todas as transcrições foram então lidas e os temas que afloraram foram categorizados em subseções que compõem a análise. Percebe-se nas entrevistas uma subjetividade que marca o texto oral de forma mais contundente do que nas narrativas. As experiências que atravessam a subjetividade dos respondentes são mencionadas com maior riqueza de detalhes. Alguns mencionam mais lembranças de sua formação, outros respondentes se apegam mais à descrição de sua atuação. As escolhas lexicais do discurso sinalizam os traços ideológicos dos respondentes em diferentes categorias. Assim, os discursos vão se costurando e a triangulação dos dados legitima os achados.

5.3.1 Formação Profissional e Acadêmica

A primeira questão da entrevista é sobre a formação profissional e acadêmica dos respondentes. Sheila resume sua formação acadêmica sucintamente e ressalta que teve uma experiência no exterior, fato que ela até então não tinha mencionado em sua narrativa. Ela

explica como essa vivência a auxiliou no desenvolvimento de sua competência comunicativa.

De acordo com ela:

A minha formação profissional [...] basicamente começa com a graduação em Letras na UEFB. Eu entrei em 2002, e... formei em 2008, porque fiz um intercâmbio no meio do curso. Passei um ano nos Estados Unidos, que também me ajudou muito, a minha formação linguística né... e geral que eu considero por exemplo, a questão da... de vivenciar a cultura, de ter a experiência de realmente conseguir usar a língua nos contextos, que a gente fica preso né... Nessas questões de sala de aula. Então eu acredito que essa experiência me ajudou muito na minha formação linguística. E ... depois que eu formei, depois que eu graduei né... eu fiz o mestrado na UFBA em tradução. Foi uma área que desde a graduação eu já estudava. E aí depois eu passei pro doutorado. Basicamente eu fiz um curso de especialização em tradução, mas não terminei ainda porque, por problemas é... administrativos lá da universidade (SHEILA).

A respondente Maya relata com detalhes sua formação acadêmica e profissional. Ela descreve suas primeiras experiências profissionais até tornar-se professora universitária. Após o curso de Letras, ela prestou concurso para professora da rede pública, cargo que ocupa até hoje. Importante perceber que esta experiência na escola pública se refletirá em sua atuação como formadora mais adiante. Maya relata:

Tudo começou em curso de idiomas, eu comecei desde a quinta série a fazer o meu curso de inglês e sempre me interessei muito pela língua inglesa. E aí, concluindo o curso, já em nível avançado, eu fui chamada para trabalhar nesse curso de idiomas em que eu finalizei [...] eu resolvi fazer o curso de graduação na área em Letras, [...] então eu ingressei na faculdade, concomitantemente trabalhando em curso de idiomas. [...] tendo já graduado, eu prestei o concurso pra Educação Básica né... obtive, tive êxito nessa demanda, e até hoje eu ocupo esse cargo né... na Secretaria da Educação, [...]. Já atuando na rede básica de educação, surgiu a oportunidade de fazer um uma seleção para professor substituto da UNEB [...]. E também consegui aprovação nessa seleção, e atuei por 9 meses como professora substituta do curso de Letras língua inglesa [...] E tive a oportunidade de fazer o concurso pra professora efetiva, [...] e eu pude me efetivar é... Comecei a atuar como professora auxiliar por ter especialização na área no momento e a minha formação. [...] como a minha habilitação era dupla né... Português - Inglês, eu tive primeiro a oportunidade de fazer uma especialização na área de língua portuguesa. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, logo em seguida [...] eu fiz também uma especialização em língua inglesa e [...] depois de 4 anos de finalizado a especialização, eu fiz a seleção de mestrado né... e também cursei o mestrado em Língua e Cultura, que é a área né... a linha de aquisição de ensino aprendizagem de língua estrangeira e hoje é eu faço, curso doutorado no mesmo programa né... na mesma linha (MAYA).

Maya prossegue relatando sua experiência em escola pública dizendo que há 11 anos atua no Ensino Médio, e que agora leciona para cursos técnicos na rede pública de ensino:

[...] eu me vinculei primeiro na Secretaria da Educação, tem 11 anos isso, 11 anos de atuação na Educação Básica. Primeiro no colégio que eu atuava ofertava o Ensino Médio, depois de um tempo passou a ofertar o Ensino Médio integrado com vários cursos técnicos, como curso de enfermagem, administração. Hoje por exemplo, eu atuo com turmas é... de gerência e saúde, de segurança do trabalho e de enfermagem. Então esses 3 cursos, eu dou aula de inglês para alunos que estão construindo a formação técnica nesses cursos, e é isso (MAYA).

Em outro trecho da entrevista, ela ressalta que esta experiência na Educação Básica como professora tem sido um laboratório para que ela conduza suas aulas de Estágio Supervisionado. Neste contexto, observa-se como as vivências nos anos iniciais de trabalho auxiliam a prática pedagógica dos formadores:

[...] essa experiência no Ensino Básico acaba me servindo como laboratório. Então, eu como professora de Estágio Supervisionado, converso com meus alunos e dou exemplos sempre com conhecimento de causa. Assim, eu sei que isso funciona, eu sei que a gente pode fazer a diferença no espaço em que a gente atua porque eu vivencio isso a todo momento, eu estou com a teoria e tento aplicá-la na prática, eu vejo como funciona ou não e digo o que funciona porque já aconteceu comigo. Então isso foi importante, essa experiência que eu tive e que eu tenho né...no Ensino Básico, ele me dá condições né... de poder testar pra depois eu poder falar com mais propriedade pros meus alunos (MAYA).

Da mesma maneira que Maya traçou sua trajetória profissional optando por atuar na escola pública, Sheila também ingressou na rede pública em 2011 e leciona nela até o momento. Ela dá detalhes de sua experiência, que para ela é descrita como frustrante. Ela também critica o sistema público pela falta de comprometimento com a educação:

Eu fui aluna de escola particular, não estudei em escola pública. Mas dou aula desde 2011 na escola básica, na escola pública. A experiência é muitas vezes frustrante né... Você saber que estão ali alunos, cidadãos que são o futuro da nação e que estão se encaminhando para um futuro que a gente percebe que é incerto, principalmente em relação a educação. Porque o que eu sinto é que existe uma máquina assim sabe, funcionando e que não tá dando muitos frutos. É como se tivesse funcionando porque tinha que funcionar mas é.... não se está alcançando o propósito exatamente de dizer assim: não... é... vai dar certo, a gente tá alcançando os objetivos, o aluno, ele tá aprendendo, ele tá dando um retorno do que a gente tá apresentando.

Muitas vezes o que eu sinto é uma falta de comprometimento mesmo com esse aluno, infelizmente né...infelizmente... (SHEILA).

Ana Maria teve sua primeira formação em outra profissão e pela falta de afinidade com o ofício, decidiu estudar Letras. Apesar de não ter estudado em escola pública, ela relata que sua primeira experiência como professora foi o que a fez seguir adiante na profissão. Foi neste papel que ela percebeu sua realização. Ela conta:

Eu lecionei em escola pública no colégio central por alguns meses e foi uma experiência bem interessante. Foi a minha primeira experiência como professora, o colégio era bem organizado, as turmas eram grandes, mas foi uma experiência muito positiva porque ali eu me afirmei como professora. Discerni realmente que ali era minha vocação né... Eu tive ali uma experiência de me sentir muito bem a frente de uma sala de aula e ver que realmente eu tinha esse chamado né... eu estava satisfeita com a profissão que eu havia escolhido (ANA MARIA).

O formador Rogério descobriu sua afinidade com a língua inglesa porque não estava indo bem na escola regular, por isso começou a fazer curso de inglês aos 14 anos. Terminado o curso, foi convidado a lecionar na mesma escola. Teve uma curta experiência, pois passou para a faculdade no curso de biologia da Universidade de São Paulo, USP. Não tendo se identificado neste curso, prestou o vestibular novamente no ano posterior para Letras, e foi aprovado em língua alemã. Ele então, inicia o curso e opta por fazer Linguística também. Abandona a língua alemã e se gradua em Linguística. Apesar de ter tentado, ele não consegue uma vaga em língua inglesa na USP, mas começa a lecionar inglês em cursos livres. Ele consegue fazer o curso de Letras em língua inglesa na universidade Mackenzie e posteriormente faz o curso de Pedagogia na USP. Rogério relata que

A Pedagogia foi assim... para mim era assim, uma diversão, mais do que fazer uma faculdade mesmo, porque como eu já dava aula há algum tempo, foi um curso relativamente fácil pra mim, [...] eu conheci todos os pesquisadores teóricos da educação que descrevem a minha prática (ROGÉRIO).

Depois de algum tempo de experiência, o formador Rogério ingressa na pós-graduação na USP para fazer o mestrado e atualmente é discente do mesmo programa no curso de doutorado. Durante sua formação acadêmica, o respondente lecionou em diferentes cursos livres e foi desta forma que construiu suas experiências pedagógicas. Ele afirma que uma estratégia que o acompanhou durante seus anos de prática foi que “[...] a hora que a escola não

me oferecia mais oportunidade pra fazer uma coisa diferente, ou rendesse mais ali, eu mudava de escola. Então as escolas em que eu trabalhei e as coisas que eu fazia nas escolas, eu acho que foi a minha grande escola”. Essas experiências e a construção de seu material pedagógico o acompanham em sua atuação como formador, como fica claro mais adiante.

Rogério desenvolveu ao longo dos anos vários materiais para uso em sala de aula. As notas de campo comprovam que ele faz uso e compartilha esses materiais com os graduandos. Em uma das aulas a nota de campo corrobora tal fato: “O professor começa a aula trazendo muito material. Na semana anterior ele me explicou (a pesquisadora) que estava oferecendo uma série de oficinas aos alunos para prepará-los melhor para o início do estágio [...]”. Em outra aula a nota de campo traz a seguinte observação:

A aula foi muito interessante. O professor pode dar atenção às alunas e ele divide sua experiência no magistério com elas. A forma como ele apresenta os materiais e o cuidado que tem para organizar tudo [...] Ele separa tudo em sacos reutilizáveis com zíper e, aparentemente, ele já tem muitas ferramentas para auxiliá-lo nisso, como tábua de corte, por exemplo. Os jogos são muito criativos e podem ser reutilizados por muitas e muitas vezes. Para fazer tabuleiros, ele usa cartolina ou papelão. A aula é prazerosa e a todo tempo ele faz as alunas se colocarem no lugar dos alunos e refletir sobre os objetivos da aula e se os alunos irão aprender.

Importante lembrar que além de seu perfil e sua experiência prática em sala de aula, sua formação em pedagogia possivelmente o auxiliou na construção de seu material. Durante a entrevista o respondente explica suas criações com maiores detalhes:

E muitas dessas coisas, na verdade, foram assim criações, entre aspas minhas, em busca de soluções de problemas de sala de aula. Toda aquela construção de material pedagógico, de relações construídas em sala de aula, como fazer o aluno trabalhar entre pares e tudo mais, assim eu fui aprendendo aos poucos na tentativa e erro. As escolas que eu trabalhei foram assim o meu grande laboratório (ROGÉRIO).

O formador relata durante a entrevista que quando trabalhou no SENAC, teve um espaço muito grande para desenvolver sua prática. Foi então que reconheceu sua prática pedagógica alinhada aos pressupostos filosóficos freireanos (FREIRE, 1979, 2002) e conseguiu refinar sua proposta pedagógica e a construção de seus materiais:

Nessa época que eu tava no SENAC, eu fui convidado a ajudar a montar o curso de japonês, não pelo meu japonês, mas pela minha prática, pelo meu conhecimento pedagógico. Depois é que eu percebi, eu fiz o que o Freire fala

da palavra “geradora”, mas na alfabetização de japonês, sem nem ter lido Freire sabe (risos). Quando eu fiz a faculdade de educação, eu descobri quem é que fala sobre as minhas práticas (risos). (...) O SENAC foi assim um lugar em que eu pude assim criar muito sabe... eu tinha muito espaço de criação né... Eu também dei aula na (descreve as escolas). Em todas elas eu trabalhei como professor e eu não era coordenador, mas eu auxiliava a coordenação com a parte pedagógica. Mas assim, quando eu cheguei nessas escolas, uma boa parte dessa prática que eu tenho assim da sala de aula, ela já tava assim, entre aspas, um framework montado. O que aconteceu nessas escolas é que começou a haver um refinamento desse framework... tem algumas coisas que eu faço com meus alunos hoje, tem muito material que eu usava naquela época que eu uso hoje com eles (ROGÉRIO).

As experiências durante a formação acadêmica e profissional também retroalimentam a prática pedagógica de Blue Rain. Ela afirma que sempre teve afinidade com a língua: “[...] de acordo com meu pai eu sempre quis falar inglês né... desde criança eu ouvia músicas e ficava tentando cantar em inglês, então assim eu sempre tive essa vontade.” Ela começou a estudar inglês na adolescência e trabalhava para pagar o curso. Seu professor percebeu seu potencial e sugeriu que ela fizesse um teste de nivelamento para um nível mais avançado. Durante o teste ela cometeu um erro e o proprietário da escola fez um comentário que a fez se sentir desafiada:

Quando o diretor da escola foi à sala para poder verificar se eu realmente tinha esse nível né... tão bom, ele fez uma pergunta, e a gente tava numa lição em que nós estávamos praticando “May I help you? Yes, please.” E aí então quando ele me perguntou: “Are you a student?” Eu falei “Yes, please”. Eu cometi esse erro e aí eu entendi quando ele falou assim “Ah é essa a aluna que você acha que tem condições de passar para o nível dois?” E eu entendi, porque eu já tinha realmente um bom repertório. Diante disso eu me senti desafiada. Eu acho que outras pessoas talvez se sentissem desestimuladas, mas eu me senti desafiada. Eu disse assim, olha eu vou aprender inglês bem rápido é... e ainda vou chegar ao ponto de ensinar (BLUE RAIN).

Mais adiante, ela perdeu o emprego e começou a dar aulas de reforço neste mesmo curso de idiomas para pagar a mensalidade de suas aulas. Logo perceberam seu potencial e ela foi convidada a participar das sessões de treinamento dos professores ⁵⁶. As aulas no curso eram comunicativas e em seu discurso, ela faz uma comparação com sua aprendizagem na escola pública. Isto a fez pensar em lecionar de forma significativa, caso decidisse torna-se professora de inglês:

E foi aí que eu comecei a ter acesso ao jargão da área né... E começar a ver o ensino de língua inglesa de uma forma diferente né... Porque na verdade eu já tinha acesso a essa forma diferente nas aulas, neste curso de inglês que

⁵⁶ O treinamento de professores, em inglês *teacher training*, é discutido no capítulo 3.

destoava sobremaneira das aulas que eu tinha na Educação Básica, na escola pública, eram basicamente estudo de tópicos gramaticais, leitura de textos, com tradução né... sempre fazendo traduções... e atividades de compreensão de texto que não tinham nenhuma informação significativa (BLUE RAIN).

Blue Rain ainda sofre preconceito no início de sua carreira, o que possivelmente reverbera em sua prática pedagógica como formadora de professores:

[...] quando eu estava na graduação, eu entrei na graduação de Letras, isso é muito importante pra mim porque na escola onde eu comecei a ensinar, no Skill, [...], eu sofri muito preconceito assim, por parte de pessoas da própria população, que achavam que é... uma professora que era tão nova, tão jovem e era da própria região né... [...], certamente não tinha um bom inglês e não tinha competência para dar aula.

Blue Rain gradua-se como professora de inglês, enfrenta uma greve no seu último semestre letivo, o que quase a impossibilita de ser empossada em concurso público para a Educação Básica:

[...] quando eu estava prestes a terminar a graduação, teve uma greve é... em 2004 e aí essa greve trouxe uma série de transtornos pras pessoas né que iam terminar a graduação em 2004.2. Aí então eu tinha feito um concurso e tinha a expectativa de assumir a vaga porque haveria o chamado dos aprovados exatamente na época em que eu estaria terminando a graduação, mas a greve trouxe uma série de percalços pra isso e eu quase não consegui ser empossada. No dia que eles convocaram, foi o dia que terminou a graduação, e eu tive que buscar toda a documentação pra poder então ser empossada, pra mostrar que eu tinha terminado o curso de graduação.

A formadora supracitada conclui a graduação, ingressa na pós-graduação no nível de mestrado e em seguida, faz seu doutorado. Ela segue lecionando na escola pública até quase concluir o doutorado, pois é aprovada em concurso público para o magistério superior. Suas experiências na escola básica constituem a construção de sua prática pedagógica, com o desenvolvimento de um vínculo com a escola pública que perdura até os dias de hoje.

Observa-se nos relatos dos respondentes que suas experiências durante os primeiros anos de atuação os marcam e refletem-se no trabalho deles como formadores atualmente. São práticas pedagógicas pautadas em seus conhecimentos teóricos, desenvolvidos através de ampla formação acadêmica e de suas experiências em sala de aula. Através dos desafios que surgem durante a atuação profissional, como menciona Blue Rain, ao sentir-se desafiada a estudar, e

Rogério, na tentativa de resolver problemas de sala de aula, é que eles constroem suas identidades como professores de língua inglesa.

5.3.2 As Aulas de Estágio Supervisionado

Os formadores descrevem sua atuação no Estágio Supervisionado sempre relacionando teoria e prática. Eles levam para sala de aula autores e pesquisadores que forneçam insumos para que os graduandos reflitam sobre a prática, embasados por pressupostos teóricos. Alguns formadores também mencionam que dialogam com seus alunos para descobrir suas concepções de língua, de ensinar, para assim partir para a construção de conhecimentos da disciplina. Blue Rain descreve sua prática nas primeiras aulas dizendo:

Um primeiro ponto, um primeiro passo das minhas aulas é tentar conhecer os alunos é, abrir o momento pra ver quem já tem experiência de ensino, quem não tem, quem deseja ser professor, quem não deseja, que concepção eles têm de ensino de língua inglesa, que experiências tiveram na Educação Básica, então isso é um primeiro ponto [...] depois a gente vai fazer todo um trabalho de leitura de textos teóricos com discussão, sempre com exemplos práticos porque esse é um ponto que eu tento colocar em prática que é interrelacionar teoria e prática sem que haja uma visão dicotômica entre elas, então as questões teóricas são vistas à luz de exemplos práticos, é... durante as aulas também, há os momentos em que os alunos criam planos de aula, então tem essa parte prática per se em que eles criam planos de aula, em que eles ministram a aula, então tem questões em grupo que são bem importantes né... (BLUE RAIN).

Já Sheila relata o ancoramento em suas lembranças como graduanda para delinear suas aulas de Estágio e conduzir o processo, instigando a competência reflexiva de seus alunos. É um processo que retroalimenta a prática do formador, suas experiências prévias e a habilidade de se colocar na posição de aluno para desenvolver sua prática pedagógica:

Sabe quando você passa pelo, por algumas disciplinas e você não consegue visualizar o que realmente a disciplina precisava dar conta e o que que a disciplina precisa contemplar. Então assim eu usei a minha experiência de aluna né... de sair da universidade muitas vezes com dificuldade de compreender alguns conceitos, de colocar em prática algumas coisas e fui trabalhando a partir disso com eles. É... questão do plano de aula sabe? Eu tentei conversar de uma forma que eles entendessem, porque às vezes [...] eles não entendem o que é um objetivo, de onde é que eu tô falando quando eu falo de um objetivo de aula. É do professor ou é do aluno né... Quem, pra quem é essa habilidade, quem é que vai desenvolver essa habilidade, de que forma né... Então esses diálogos assim entre as partes do plano de aula é questão da metodologia, é... pra você pensar metodologia você tem que saber como

... você vai ensinar língua né... você vai ensinar língua de uma forma é... estruturalista ou você vai ensinar língua de uma forma mais funcional ou você vai ensinar né... Então eu acredito que eu tentei né... [...] trabalhar, refletir com eles sobre essas questões, pra eles irem, pelo menos, despertando né... (SHEILA).

A formadora Maya descreve sua prática nas disciplinas em que ela leciona atualmente, explicando que no Estágio I, os graduandos tem seu primeiro contato com a escola fazendo observações, e no Estágio II, os graduandos preparam oficinas para aplicar nas escolas. Cabe a Maya acompanhar todo o processo de escolha do tema, planejamento, confecção de materiais, entre outros:

Hoje como efetiva eu já é... posso dizer que ocupo a cadeira de professora das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II. O Estágio Supervisionado I, que se ocupa de observações, na verdade os alunos são encaminhados para as escolas para observar o espaço, não só da sala de aula, como a comunidade escolar como um todo. E o Estágio Supervisionado II prepara os alunos para fazer contato direto, já né... assumindo, assumindo mesmo as funções de um docente, mas com um grupo mais restrito em forma de oficinas. Na verdade, os alunos planejam oficinas temáticas e o papel do professor é acompanhar todo o processo né... de preparação de material, de planejamento, e acompanhar, supervisionar esse trabalho né... das oficinas. Então hoje eu atuo mesmo nessa parte de Estágio Supervisionado I e no componente Estágio Supervisionado II (MAYA).

Ademais, a proposta de socialização sobre as experiências que os graduandos tiveram durante o semestre nas disciplinas, ajuda a desenvolver a competência reflexiva e a construção de conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Lembrando que a formadora Ana Maria também desenvolve esta estratégia na culminância de sua disciplina, a qual ela denomina de sessão reflexiva.⁵⁷ Já Maya a descreve como momento de socialização das experiências:

A cada etapa, o Estágio Supervisionado I, II, III e IV, tem uma etapa que eles têm que construir um relatório das atividades, da experiência e o momento de socialização dessas experiências, então todo estágio culmina com a socialização das experiências que eles tiveram. Então a gente propicia esse momento de socialização das experiências e aí a gente comenta sobre os desafios que eles tiveram, sobre as surpresas né... e eles, a gente consegue conversar né... sobre vários problemas que foram encontrados e também sobre as soluções que cada um encontrou pra resolver o problema né... as soluções que cada um encontrou. Então eu acredito que esse momento de socialização é o momento que a gente discute muita coisa e acaba

⁵⁷ A formadora Ana Maria narra: “Ao final do processo, proponho uma sessão reflexiva em grupo onde todos podem partilhar e refletir sobre suas práticas”.

amadurecendo né... a experiência pra o próximo, a próxima etapa, o próximo estágio (MAYA).

Mais adiante Maya descreve a estratégia que utiliza para preparar seus graduandos para o estágio nas escolas. Ela propõe o desenvolvimento de mini aulas para que eles pratiquem antes de irem para a sala. Com esta estratégia, ela pode pontuar possíveis problemas, auxiliá-los e deixá-los mais seguros para o momento de atuar nas escolas, como ela mesma menciona durante sua entrevista:

Então na minha prática eu sempre faço um trabalho com eles prévio, onde eles desenvolvem umas mini aulas, eles ocupam essa, nessa função de docente e praticam né... desenvolvem planos né... pra aplicar com os próprios colegas na sala de aula. Então a mini aula que eles dão e eu avalio isso né... eu tento, é consertar alguns problemas, digamos assim, antes deles irem diretamente pro espaço de sala de aula né... Então isso tem se mostrado bastante eficaz porque a gente pode inclusive, a gente tem feito rodadas de mini aula. Eles apresentam um primeiro modelo, eu faço as considerações em relação ao que foi apresentado (MAYA).

Maya também explica que sua experiência como professora na Educação Básica a auxilia nas disciplinas de Estágio. Partindo de sua prática na escola pública, ela cria algumas mini oficinas e atividades lúdicas para demonstrar a seus graduandos. Ela apresenta essas estratégias antevendo que eles poderão se apropriar dessas atividades e para que compreendam que é possível adaptar e reciclar materiais para a construção de um repertório pedagógico que pode ser usado a longo prazo:

Então assim são atividades que vai de atividades lúdicas ou de algumas, é algumas estratégias que eu mesmo fui descobrindo ao longo de minha prática que eu sei que funciona então vou passando, eu passo pra eles né... nessa eu digo mini oficinas porque são mini, dependendo do que a gente tá trabalhando, eu vou lá e exemplifico, levo material né... tem várias atividades lúdicas, o material...[...] assim pra mostrar que eu não preciso muito, é que o professor da escola pública tem de fato uma carga horária que precisa dar conta, não precisa de muito tempo e ótimos resultados né... você pode reaproveitar o material, por exemplo, é que você utilizou em um ano, não vai servir só pra aquele momento, aquilo ali você pode guardar, fazer uma reciclagem né... utilizar em um outro momento, então eu costumo dar várias dicas nesse sentido, mostrando né... como o ensino pode funcionar e com a minha experiência, eu acabo demonstrando que realmente é algo possível (MAYA).

A formadora Blue Rain percebe desde muito cedo que tinha o desejo de trazer para sala de aula conteúdos significativos. Ela relata que ao iniciar seu curso de inglês, ela percebeu a

discrepância entre as aulas da escola e as aulas do método comunicativo: “Então eu vi a discrepância entre esses dois mundos [...]”. De fato, ao ingressar na escola pública como professora, ela narra suas experiências para atingir este objetivo. Ao assumir a posição de formadora, ela percebe a necessidade de apresentar e discutir com seus graduandos as implicações sociais e políticas que enviesam o ensino de língua inglesa, primeiramente a partir de Freire (1979, 2002):

[...] eu tinha que tentar decolonizar o meu modo de pensar [...] em 2014 quando eu comecei o Estágio e inseri Paulo Freire e eu trouxe a Pedagogia do Oprimido em inglês pros alunos e a gente começou a discutir as questões políticas e sociais né. É... mesmo antes, eu diria assim que eu já trabalhava com essas referências mais clássicas, eu já falava sobre a importância de trabalhar com relevância social com base no que eu tinha vivenciado na escola pública, e aqueles conteúdos significativos, os alunos simplesmente adoravam, adoravam conteúdos que tinham a ver com a realidade deles (BLUE RAIN).

Então Blue Rain, a partir desta experiência, amplia seu repertório de teóricos que dialogam com as vozes do sul (MOITA LOPES, 2005) e leva para a sala de aula discussões sobre o pensamento decolonial (PHILLPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 2005; WALSH et al, 2006). Possivelmente, toda a construção de sua identidade profissional perpassa por suas experiências de preconceito, de ter sido aluna e professora da escola pública. Seus conhecimentos sobre esta realidade dão-lhe propriedade para suas escolhas como formadora:

[...] eu sempre soube que era importante trabalhar questões significativas, mais aí no Estágio e pensando né... sobre questões de decolonialidade, saberes do sul, etc., eu comecei a pensar, não, eu tenho que trazer mais autores alinhados a esses saberes do sul, né, e aí tem, tem havido essa contribuição de Kumaravadivelu, autores também brasileiros, Bell Hooks, que também dialoga muito com Paulo Freire, o próprio Paulo Freire, né? Então eu trabalho todos aqueles conteúdos clássicos também, as habilidades da sala de aula, planos de aula, mas eu também trago as implicações políticas, é... de se ensinar inglês, “que inglês a gente ensina?” Então eu já tinha levado um textinho de Rajagopalan em que ele fala sobre a noção de World Englishes, então essas questões fazem parte do escopo da disciplina (BLUE RAIN).

Assim como o formador Rogério articula Paulo Freire (1979, 2002) em sua prática pedagógica, Blue Rain também faz este movimento ao apresentar aos seus graduandos este educador, que defende a pedagogia crítica e a educação como um ato emancipador. Da mesma forma, Pereira (2020, p. 76) afirma ter percebido a necessidade de trazer a filosofia freireana

para o debate em sala de aula quando seus alunos “[...] comentaram sobre a ausência de equidade na educação na rede pública e particular e problemas em suas comunidades que os impediam, muitas vezes, de irem ou permanecerem em sala de aula”

O respondente Rogério relata uma estratégia positiva que ele usou em um semestre, tanto para o aprendizado dos estagiários, quanto para a comunidade escolar em que o processo ocorreu:

No primeiro semestre de 2019, eu estava com uma turma de Estágio I e uma de Estágio II né... as coisas que eu fiz foi, eu conversei com uma professora né... de um dos colégios estaduais, a gente conseguiu montar um grupo lá na escola de alunos de Ensino Médio, e aí uma vez por semana a aula de Estágio I era dada lá no colégio. (...) O que eu fazia era assim, eu dava aula pros alunos de Ensino Médio, e os alunos observavam a minha aula. Aí essa aula durava 90 minutos, a gente ficava lá no colégio o tempo da aula, [...] Depois que os alunos do Ensino Médio saíam da sala, a gente discutia a aula. Isso foi uma experiência, assim, muito rica [...] Foi assim, foi uma experiência muito, muito rica... sabe... e aí como eu dava Estágio I e II, eu convidei os alunos do Estágio II pra assistirem a minha aula (risos). E alguns toparam, por causa de horário, essas coisas, né... Mas foi assim uma coisa bem interessante [...] (ROGÉRIO).

A proposta do formador contribuiu para que os estagiários observassem um professor mais experiente, compreendessem o processo de ensino e aprendizagem e pudessem discutir entre eles após a aula. Uma estratégia enriquecedora para os graduandos. Ademais, o respondente também acrescenta que muitas representações são desconstruídas neste processo, como será analisado na próxima categoria.

Sheila, ao explicar sobre o Estágio Supervisionado na universidade em que atua, afirma que estas disciplinas práticas estão alocadas no departamento de educação. Todos os cursos de licenciatura são gerenciados a partir deste departamento. Isto remete à construção histórica dos cursos de licenciatura que, originariamente faziam parte do curso de Pedagogia (decreto nº 1.190 de 1939). Todavia, Sheila afirma que os professores que atuam no Estágio devem ter conhecimentos da sua disciplina e de conhecimentos de pedagogia:

[...] o departamento de educação onde os Estágios né... os Estágios estão alocados, é um dos maiores departamentos da universidade, justamente porque é o departamento que fornece a disciplina, disponibiliza a disciplina pra todos os cursos de licenciatura da UEFS. Então o que que acontece, estamos lá no departamento de educação, aí tem professor que atua em física, em biologia, em matemática, história, geografia, letras, biologia, todas as disciplinas, todos os cursos que têm licenciatura têm professor no departamento de educação, que é... assim... e aí... a seleção é feita com pontos da disciplina que o professor vai ensinar, por exemplo, Estágio de

francês, tem lá os pontos relacionados à francês, Estágio de inglês, têm os pontos relacionados ao ensino da língua inglesa. Então de uma forma ou de outra o professor, ele é da área que ele tá ensinando, apesar de estar lotado no departamento de educação (SHEILA).

Apesar do vestígio do esquema 3 +1 (BORGES, 2013) instituído historicamente nos cursos de licenciatura, em que a parte prática fica concentrada apenas no último ano do curso de Letras, como observa-se na UEFS, citada acima, a articulação entre teoria e prática pode ocorrer através do PIBID (BRASIL, 2010) e da Residência Pedagógica (BRASIL, 2018b) em todos os anos de licenciatura. Ademais, a formadora Blue Rain explica que os graduandos podem se beneficiar destes saberes práticos durante toda a formação inicial:

Porque Estágio Supervisionado I é a disciplina que se relaciona mais diretamente com as questões de ensino, mas é claro que eles também se beneficiam ao longo da formação deles de exemplos de professores que ministram as aulas de língua, ou outras disciplinas também, pegam muito repertório das aulas de literatura, repertório cultural, repertório de recursos que eles podem usar para as aulas [...] (BLUE RAIN).

Em relação aos desafios do Estágio Supervisionado, os formadores mencionam o apego dos graduandos ao ensino de inglês tradicional, estruturalista, provavelmente pela forma como aprenderam na escola e que, como futuros professores tentam reproduzir. A mudança de paradigma faz parte das aulas do estágio para que eles aprendam a lecionar de forma significativa e cunhada nas implicações políticas e sociais que envolvem o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Sheila relata que:

[...] Eles precisam saber o porquê né de ter essa noção de teoria, de teoria de aprendizagem, de que língua eles estão falando... Porque muitos a gente percebe que não têm noção teórica nem dessa questão da língua né... porque eu acredito que língua é o quê? pra eu poder ensinar a língua, que língua eu vou ensinar. Por isso que cai na questão dos meninos irem pra dar aula de verbo to be né... Esquecer um pouquinho que às vezes eles esquecem dessa parte comunicativa e tudo (SHEILA).

Ana Maria também cita o desafio de alinhar as aulas de Estágio à realidade, ao contexto dos alunos da escola pública, de forma a desenvolver aulas significativas para os alunos. No caso dela, ela ainda menciona que seus graduandos estagiam no período noturno, o que é geralmente uma primeira experiência para eles neste turno. Ela afirma que:

Eu creio que o desafio maior está em dar os primeiros passos né... em tornar o ensino algo que é local, algo que é específico para aquele local, não somente que é uma metodologia que aprende no curso de formação, então eu vou aplicar aquela metodologia exatamente naquele contexto. Eu acho que o maior desafio é criar essa sensibilidade que vem com a experiência de fazer a leitura do contexto, das realidades que se apresentam né... é ter experiência mesmo pra lidar com os desafios que aparecem e no momento em que aparecem e que serão novos em todos os momentos né... e não se fixar apenas numa teoria, numa metodologia, ...mas talvez criar essa consciência de que cada contexto tem seus aspectos particulares e que você tem que criar uma abordagem né... você tem que elaborar algo específico para aquele contexto. Além disso tem o próprio desafio da minha realidade que é o ensino noturno, que eles, no caso da UNEB, eles estagiam no turno da noite. Então, para muitos é uma realidade nova né... É um desafio a mais, no meu caso específico (ANA MARIA).

O formador Rogério cita que os graduandos precisam compreender que saber a língua inglesa não é o suficiente para ensiná-la, há um arcabouço teórico e prático a ser construído pelo graduando. Nesta conjuntura, ele menciona o apego ao ensino tradicional: “Porque no final das contas tem essa coisa de como ensinar, porque de uma maneira, a grande maioria desses alunos, professores em formação, eles não conseguiram ainda se desvencilhar do tradicional”. A formadora Maya também faz menção ao fato de os alunos, durante o estágio, ensinarem sobre a língua e não a língua inglesa. Destarte, é necessário um trabalho de desconstrução deste modelo que eles reproduzem porque provavelmente aprenderam desta forma:

Inclusive o que tem ocorrido muito é que os alunos às vezes dão aulas, é... de inglês, mas como se fosse uma aula de português falando sobre o inglês. Então assim, essa identidade né... o aluno tem que se sentir numa aula de inglês de fato, então muitas coisas a gente consegue resolver ali, apontar os problemas e também tem muitas qualidades também que a gente procura ressaltar pra eles entenderem que aquilo funciona e que é eficaz. E numa segunda rodada de mini aula esse espaço com os colegas, testar as habilidades com os colegas a gente já vê um avanço que os alunos se sentem mais seguros para se dirigir pra sala de aula e enfrentar o público que os esperam (MAYA).

Além disso, Maya também relata o trabalho no Estágio com o objetivo de que os graduandos desenvolvam uma prática pedagógica que seja significativa para os alunos. Para isto, ela usa como estratégia as mini oficinas, construídas através de sua experiência no Ensino Básico:

Não tem gratificação maior ou melhor do que o reconhecimento do aluno, então acho que o respeito, abrir o espaço pro aluno participar e dar sua voz, mostrar que ele tem opiniões, isso eu tenho feito em minha prática, eu tenho falado pros meus alunos e funciona. A questão de sempre destinar um tempo pra preparar uma aula que fuja do tradicional, e aí eu também reservo um

espaço, inclusive quando eu tô atuando em Estágio II, e pra mim, mini oficinas. São as oficinas que eu mesmo elaboro e exemplifico pros meus alunos estratégias que eu tenho utilizado e que tem funcionado (MAYA).

Ainda tratando-se de desafios, a formadora Sheila relata a estrutura do Estágio Supervisionado como desafiadora por causa da logística e da demanda:

[...] a logística de ser professora de Estágio é um desafio né... Porque, por exemplo, você percebe que você que fica responsável por sair, por ir pra universidade e você vai pra escola, aí tem que visitar todos os alunos. Cada aluno é um horário diferente, escolas diferentes. Então essa rotina né... de você fazer essas visitas semanais e tal, termina que de uma certa forma é... torna o trabalho do professor de Estágio um pouco mais desafiador (risos). Porque você tem que estar disponível mesmo um tempo que é diferente de você só na universidade dar sua aula e pronto né... Esse acompanhamento dos meninos de estágio demanda tempo e disposição e disponibilidade (SHEILA).

Ademais, ela relata que conciliar os horários dos graduandos para fazer o estágio nas escolas é um desafio, já que alguns trabalham, fazem outras disciplinas, etc.: “[...] a questão do tempo, dos horários é... dos meninos não conseguirem por conta de trabalho, por conta de outras disciplinas, por estarem é... pagando optativa, por estarem de repente em disciplina que precisam pra formar”. Este mesmo relato é abordado por ela e por Blue Rain em suas narrativas escritas⁵⁸. Blue Rain ainda menciona a carga horária como desafio, pois ela ensinou Estágio I e II concomitantemente por cinco semestres. Porém não o faz de forma negativa, já que ela conseguia fazer um enlace entre as duas disciplinas: “[...] era super pesado porque são 136 horas né... então eu tinha uma carga horária imensa, mas é... era interessante porque eu trazia muito do insumo de Estágio Supervisionado II para o Estágio Supervisionado I e vice-versa né... então era bem interessante.”

Percebe-se que as representações sociais deste grupo de formadores ancoram-se em suas próprias experiências vividas durante sua prática pedagógica ao longo dos anos. Lembranças e experiências ficam marcadas e são ressignificadas. Estas experiências são mobilizadas durante as aulas de Estágio e os auxiliam a conduzir a disciplina. A preocupação em relacionar teoria e prática e desenvolver a competência crítico-reflexiva dos alunos envia a prática pedagógica dos formadores ao longo do Estágio.

⁵⁸ Nas narrativas das respondentes, Sheila afirma que um dos desafios é “[...] o horário dos alunos, que já estão trabalhando e não conseguem facilmente, articular seus horários de trabalho com o horário de estágio”. Blue Rain afirma “[...] a dificuldade de atribuir uma turma aos estudantes que têm outras matérias e só dispõem de um turno para fazer o estágio por trabalharem ao longo do dia”.

5.3.3 A Relação Escola Pública e Universidade

Os formadores relatam um bom relacionamento com as escolas públicas. Quando há resistência ou negativa da escola ou de algum professor, é uma situação pontual. As entrevistas mostram que a relação entre a escola, os professores regentes e o formador estreitam-se com o tempo, o que torna o processo de estágio mais acolhedor para todos os envolvidos. São vários relatos positivos. É o caso da formadora Sheila quando foi questionada:

Sim, muito bem. Eu não tenho assim o que dizer é... uma escola que eu consegui ficar mais próxima né... no último semestre, a professora assim... ficou super próxima sabe dos meninos, acompanhando... então assim, a gente percebe que tem professor da sala que fica na sala mesmo acompanhando o menino, que ajuda, que confere plano de aula. Tem professor também que sai, deixa os meninos sozinhos. Então depende muito também dessa, dessa parceria (SHEILA).

O respondente Rogério confirma o sentimento de acolhimento nas escolas. Contudo, as professoras às vezes fazem alguns pedidos sobre a condução das aulas, e o formador consegue se desvencilhar, sem criar atritos na relação:

As escolas recebem a gente bem, eu acho que um dos maiores motivos é o fato de que os alunos de Estágio II, eles serem regentes. Tem também, assim, o fato de que tem professor que às vezes, ele não chega a pegar aula durante a semana, por conta da quantidade de alunos estagiários que eles têm [...] Aí eu fazia alguns movimentos aqui na UFBA, meio que pra tentar forçar meus alunos a fazerem determinadas coisas na sala de aula, acontece que assim, teve casos de professoras vindo conversar comigo pra pedir que meus estagiários não dessem aula de inglês em inglês. Mas vem numa boa, porque elas querem os estagiários... [...] Eu fazia assim, eu fazia “não, vou conversar com ela, mas não conversava não” (risos). Porque no final eu tava querendo que meus alunos oferecessem uma aula de qualidade pros alunos do Ensino Médio (ROGÉRIO).

Maya comenta que tem havido uma sobrecarga de estagiários nas escolas públicas devido ao grande número de licenciaturas de sua universidade. Além disso, há graduandos que também precisam do espaço escolar para realizar o trabalho de conclusão de curso. Por isso ela afirma que tem tido uma onda de negociações entre a universidade e as escolas. Todavia, na área de língua inglesa ela afirma que:

Agora o que eu posso, inclusive que me deixa mais tranquila, é que os professores de inglês das escolas que a gente sempre procura, principalmente são as escolas estaduais, que são aquelas que oferecem Ensino Médio, então a gente sempre precisa né... dessa parceria, eles não têm demonstrado é...

rejeição né... em receber os alunos. Então a gente tem uma relação muito boa com os professores de inglês no geral né... um caso ou outro específico, mas não impede o desenvolvimento das atividades é... Então eles têm sido bastante receptivos, têm participado muito das atividades, do PIBID também, que é outra demanda que a universidade agora apresenta então, com os professores de inglês a gente tem tido uma facilidade maior (MAYA).

Blue Rain relata que recebeu uma negativa justificada pela necessidade da professora em cumprir um trabalho com os alunos. Ela também menciona que o período do ano talvez não tenha ajudado, já que não só ela, mas outros formadores também citam essa questão. Blue Rain descreve o fato:

[...] eu tive poucas situações de não aceitação de estagiários em uma das escolas, é... por parte de uma que não queria que é... o professor ministrasse aula até determinado ponto da unidade porque ela tinha um trabalho a fazer com eles, eu achei isso inclusive precioso da parte dela, eu até achei admirável, eu falei com ela que claro, ficava triste pela rejeição, mas compreendia o comprometimento dela com os alunos e admirava isso, é... então mas foi um caso muito isolado assim e acho que era por conta do estágio em que o curso estava, o ano letivo estava (BLUE RAIN).

Maya explica que há determinados momentos do ano letivo em que o professor regente prefere lecionar, tais como o primeiro bimestre, para conhecer os alunos e o último, que é o encerramento com avaliações. Da mesma forma, Sheila também explica que: “[...] geralmente as escolas não gostam de receber nesse início porque é a questão da contextualização toda né... da volta, de horário que ainda não tá exatamente certo. É muito ajuste que acontece nesses momentos”.

Blue Rain descreve que recebeu a negativa de um diretor de escola devido a uma experiência dele no ano anterior. Todavia ela conseguiu reverter a situação, já que tinha laços com a comunidade escolar:

E teve uma rejeição uma vez de um diretor também, porque diante de outra experiência negativa com outra professora de Estágio, e aí ele falou que preferia não ter os alunos estagiando lá. Só que aí eu falei assim, os meus alunos já fazem o estágio aqui a um bom tempo e pode confirmar com o coordenador, nunca houve nenhuma situação negativa, inclusive eu acompanho muito os alunos né, eu verifico se eles estão realmente na escola, eu observo muitas aulas, e aí então ele acabou permitindo né. Eu tenho uma relação muito boa com as escolas inclusive, e com os professores também [...] (BLUE RAIN).

O respondente Rogério também relata um pedido de Estágio feito em uma escola. Ele foi recebido, conversou com o diretor, levou a documentação e depois disso que não teve mais

retorno: “Mas enfim, essa foi uma das experiências que eu tive assim, visitas em busca de outras escolas. Nessa outra o pessoal me tratou super bem, nessa outra escola que eu fui buscar né... O pessoal assim super disponível...”. Já Sheila afirma que não ter recebido nenhuma negativa, mas tem ciência de que algumas escolas não são receptivas à estagiários:

[...] eu não recebi nenhuma negativa né... algumas escolas assim... é mais complicado você... como é que eu posso dizer ...dar conta por exemplo, não deu certo em uma escola um outro semestre por conta do horário. Então os horários de inglês daquela escola ali, os meninos não conseguiram dar conta de participar, então aí não deu certo. Mas nunca foi por... por... por negativa da escola né... Mas assim a gente sabe que existem escolas que não gostam é... por já ter tido problemas com outros estagiários também entendeu? Tem sempre uma razão pra isso (SHEILA).

No contexto relatado pelos respondentes, percebe-se que, apesar de algumas negativas, os fatos são isolados e os formadores conseguem desenvolver o estágio em outras escolas. As recusas são consideradas somente casos pontuais e não desestimulam os formadores.

É estreitando os laços com a comunidade escolar que os formadores obtêm experiências exitosas e de transformação. O caso do respondente Rogério é um exemplo disto. Ao ser recebido com gentileza pela escola mencionada acima e pelas professoras de língua inglesa, ele decidiu retribuir este acolhimento, propondo um projeto de diálogo entre a universidade, ele e seus estagiários, e com os professores de inglês. Ele relata que:

Nessa escola que me receberam desse jeito (...), eu conversei com as professoras, porque eu também queria retribuir de alguma forma né esse acolhimento, esse carinho que elas tavam dando pra gente né, eu perguntei assim se elas não queriam fazer, se a gente não poderia trabalhar junto, fazer umas reuniões né. Aí a professora juntou assim um grupo de três professores de inglês, a gente começou a se encontrar quinzenalmente, (...) um dos meus grandes objetivos é construir esse diálogo da universidade com a escola, com a comunidade, a gente tá assim, tem um muro separando a gente da escola real. E aí eu convidei algumas alunas minhas a participarem desses encontros também, junto com as professoras [...] Foi assim, foi um comecinho [...]. Mas foi interessante isso né... foi interessante essa experiência assim, entre outras coisas também porque no primeiro encontro eu perguntei pra elas se elas queriam que a gente conversasse em inglês ou em português, e todas elas falaram assim, não a gente quer em inglês [...] (ROGÉRIO).

Assim como Rogério, a formadora Sheila menciona em sua entrevista que gostaria de ver uma relação mais próxima entre a universidade e a escola pública, a fim de que exista troca de conhecimentos com os professores da escola com cursos, formação continuada, mais projetos, assim como o do formador Rogério:

[...] eu acredito que essa relação tem até que se estreitar mais, porque a universidade tá aí justamente pra dar esse retorno né... então às vezes a UEFS, eu sinto é... que falta mais até a presença da universidade nas escolas sabe? De tá chegando junto, até com os professores mesmo, tudo sabe? Pra tentar reagir... eu acho que é isso (SHEILA).

Esta troca pode ser exemplificada por um relato do formador Rogério. Uma professora da escola pública onde seus estagiários estavam atuando quis mostrar-lhe seu material. O que ela queria, na verdade, era apresentar seu trabalho para o formador, sinalizando que estava aprendendo com a troca entre a escola e a universidade:

[...] teve algumas coisas que foram bem interessantes, teve uma vez uma escola, teve uma professora porque assim, a gente vai bastante nas escolas pra também observar os alunos, os estagiários, aí teve uma professora que falou assim, “olha os meus xerox”, e eu ficava imaginando “mas por que que ela quer que eu olhe o xerox dela?” Aí assim, vou uma vez, ela quer mostrar o xerox, passa duas semanas eu vou pra escola de novo, encontro com ela, ela quer me mostrar o xerox, aí assim, da terceira vez eu falei assim “ah, ela quer me mostrar o xerox porque o xerox dela parece parte do material que meus alunos tavam produzindo”. A hora que eu vi aquilo, eu falei, gente... que legal [...] (ROGÉRIO).

A formadora Ana Maria menciona que gosta da relação universidade e escola pública, este contexto institucional. Devido ao longo tempo como professora de Estágio, ela afirma que esta relação é muito salutar. Há um estreitamento entre ela, a escola e inclusive a professora regente, como ela conta:

[...] é um caminho que passa pelas relações institucionais, então é algo que eu também gosto bastante, uma experiência pra mim muito interessante [...]. Essa relação institucional eu gosto bastante, é uma experiência muito positiva [...] É uma relação muito bem estabelecida, já tem bastante tempo em que eles recebem, já tem desde que eu entrei como formadora da UNEB, nós criamos essa ótima relação com a escola. E eles recebem muito bem os estagiários da UNEB, é uma relação muito amigável, inclusive com a professora formadora... a professora regente, é que recebe os alunos, ela também já trabalha conosco há algum tempo, então recebe os alunos muito bem. Ela já conhece qual o esquema né... da realidade de estágio, então é uma escola muito acolhedora nesse sentido, uma ótima relação (ANA MARIA).

Dentre os desafios relatados sobre a escola pública, os formadores dizem que as representações negativas que os estagiários apresentam é um fator que dificulta o estágio. Todavia, há um trabalho de desconstrução destas representações através de diálogo e através de exemplos de prática pedagógica. É o caso do formador Rogério que, ao lecionar para o Ensino

Médio e ter seus estagiários observando-o, conseguiu mostrar que muitas destas representações não podem ser generalizadas. Ele descreve que:

Depois que os alunos do Ensino Médio saíam da sala, a gente discutia a aula. Isso foi uma experiência, assim, muito rica. Uma coisa assim, vários daqueles mitos, daquelas crenças, que os alunos têm né... pensavam assim, acaba, sabe assim. Porque eles viram, por exemplo, que eu conseguia dar a aula de inglês em inglês, que os alunos estavam interessados, que eles queriam fazer as tarefas. Esse material que eu crio, ele cria uma dinâmica na sala de aula, que de uma certa maneira faz o aluno querer fazer mais... [...] Todas aquelas coisas que passam pela cabeça deles: ah, o aluno não está interessado, o aluno não quer aprender, não dá porque eles não conseguem entender, várias dessas coisas assim, cai por terra na primeira aula. Foi assim, foi uma experiência muito, muito rica... (ROGÉRIO).

O formador também explica que faz o trabalho de desconstrução destas representações negativas através do diálogo, dando exemplos, e retoma sua experiência de lecionar no Ensino Médio. Após os alunos perceberem que suas representações são infundadas, os graduandos precisam refletir sobre como ensinar na escola pública. Rogério relata que:

Eles começam com esse discurso de escola pública, eu já vou cortando. Eu vou dando vários exemplos pra eles, eu falo assim, eu não vou na sua casa e falo assim, nossa você não tem uma televisão de 79 polegadas, você não tem um sofá que você põe o pé ali e ele estica, a gente não faz isso. A gente não deve e não pode fazer isso com a escola pública. Essa experiência que aconteceu em 2019.2 nessa escola em que a gente tinha uma aula lá, foi o momento em que muitas dessas reticências em relação à escola pública, eu não vou dizer que sumiu tá... (risos) Eu percebo que tem muita coisa que eu faço com meus alunos que assim, eles começam a falar assim “ah não dá pra fazer isso”, aí eu mostro que dá, aí a pergunta muda né... “como que eu vou fazer isso lá?” Por exemplo, alguns mitos de que o aluno da escola pública não tá interessado, não quer aprender, não dá pra dar aula de inglês em inglês né... A primeira aula que eu dei pra esses alunos de Ensino Médio, eu não precisei nem falar porque eles viram que funciona, funciona né... eles viram com os próprios olhos. Eu acho que isso é uma experiência muito enriquecedora pra eles como sujeitos, não só como professores (ROGÉRIO).

Blue Rain menciona que um dos desafios é quando o graduando carrega consigo uma representação negativa da escola pública e subestima o processo de estágio, já que as representações orientam as práticas sociais dos sujeitos. Estes casos são os mais difíceis em termos de desconstruir a representação. Assim como Rogério, Blue Rain usa como estratégia o desenvolvimento da reflexão para despertar o engajamento dos graduandos no processo:

Mas quando o aluno subestima o contexto da escola pública, aí esse sim é um problema. Quando ele pensa assim, “não, não precisa preparar uma aula boa não, porque as aulas não são boas mesmo, os alunos não vão aprender mesmo”. Isso é um grande problema e desconstruir isso é muito difícil, não é fácil, porque às vezes pode ter como impressão poxa, eles estão concordando porque concordam comigo porque assim falam “ah não tem que ter essa visão mas é somente pra dizer assim “não estou te confrontando”, porque no fundo não é isso que às vezes eles pensam, isso se traduz em algumas posturas. Então assim, não preparar tão bem a aula, achar que a aula tem que se resumir a quatro linhas de um caderno, né, eu já tive... quatro linhas de um caderno, então eu trabalho todas essas questões, a necessidade de não subestimar, de ensinar algo que esteja realmente além do nível deles, mas que tenha uma zona proximal é que leve os alunos a perceberem que eles precisam, que eles podem aprender né... é... eu falo muito sobre a necessidade de inspirar os alunos a estudar e aí isso assim, quando os alunos também não tem aquela postura de comprometimento com a disciplina é complicado, porque eu sempre falo, como é que você vai cobrar ou vai inspirar alguém a estudar se você não está cumprindo com o seu papel né... ou o aluno também. Então esses são alguns desafios (BLUE RAIN).

Ao lado deste discurso carregado de uma ideologia negativa sobre a escola pública, há uma dicotomia cristalizada na sociedade brasileira que divide os serviços em dois grupos: o serviço público, que é imbuído do sentido de que não funciona, e o privado, que é considerado o único com qualidade. Esta representação social pode ser relacionada à síndrome do escravizado (GADRIOT-RENARD, 2005, p. 32), tão incutida na população desde a época da colonização. A desvalorização do que é desenvolvido em solo brasileiro é uma representação que foi construída, está internalizada e é massificada através dos discursos que circulam no país.

Apesar de haver problemas na qualidade dos serviços brasileiros, não se pode generalizar, e nem reificar o que é privado ou estrangeiro. É neste viés de pensamento que os formadores pesquisados se esforçam para desconstruir esta representação. O formador Rogério, por exemplo, explica: “E tem essa coisa do discurso né... colonizado, estereotipado né, essas representações que não são verdadeiras, o que é a escola pública, o que é o aluno de escola pública, como se a aula de uma escola privada fosse essa oitava maravilha do mundo né... Eu falo pra eles, eu falo gente não é isso [...]” Através do trabalho de conscientização ele tenta desconstruir isto, mas ele afirma que não é fácil:

Às vezes eu tento fazer os alunos pensarem um pouco sobre isso, sobre a questão do público e privado. Às vezes eu percebo que tem aluno que não entende, ele não consegue fazer essas relações sabe... eu acho que falta consciência de valor, valor moral e valor ético, por conta disso, a referência vira o preço, e se custa caro, ele vale mais do que aquele que é grátis. O que

custa caro vale mais do que o que custa barato. É o discurso que está entremeado com relação ao serviço público e ao privado. Eu tento desconstruir isso, mas é um desafio (ROGÉRIO).

A respondente Sheila também comenta esta representação, exemplificando o professor que atua de forma diferente na escola pública e na privada. Isto remete ao que Blue Rain apresenta sobre os graduandos que subestimam o processo de estágio. O professor carrega consigo esta representação, o aluno da escola pública está imerso nesta representação, internaliza-a e a reproduz em suas práticas sociais, e ao se tornar professor perpetua o ciclo. Sheila então, em entrevista, explica seu ponto de vista:

[...] os professores, e eu não estou aqui num discurso de julgar o colega né... porque eu acredito que cada um tem sua realidade. Mas assim a gente sabe que alguns professores dão uma aula na escola particular e o mesmo professor dá uma aula completamente diferente na escola pública né...Então assim, eu acredito que é, que faz parte de um sistema que a gente já tá inserido de achar que o serviço público, ele não requer uma excelência sabe? Que a gente pode fazer de qualquer jeito, que não precisa cumprir prazo, que não precisa sabe? Essa coisa assim mesmo, dessa permissividade, que a gente.... que é característico dos serviços públicos né... Infelizmente, eu acho que é isso (SHEILA).

A formadora Maya traz à baila outra questão, que é a falta de interesse dos alunos na escola. Há descrédito da instituição escolar. Ela também menciona a falta de valorização da disciplina de língua inglesa, em suas palavras:

[...] o que a gente percebe que a maior, talvez os maiores desafios que eles têm enfrentado, é com o público em geral, no sentido de não levar a educação tão à sério e até mesmo né... e talvez, até mais gravemente, não levar a língua inglesa tão à sério. E aí as dificuldades que eles encontram é da própria maturidade da turma né... de reconhecer a disciplina como importante, então tem muitas queixas nesse sentido. Em termos de escola pública, eu acho que a maior queixa, o maior desafio que eles têm apontado é mesmo o de lidar com esses alunos que hoje em dia realmente né... não tem sido fácil da gente encontrar estratégias né... que podem ser aplicadas, e a gente tem um retorno positivo né... não é sempre que isso acontece (MAYA).

Isto posto, pode-se inferir algumas possibilidades que alimentam este discurso negativo em relação à língua inglesa. A primeira delas é a forma como as leis que regem o ensino de línguas estrangeira foi instituída no Brasil. A cada determinado período, ela era considerada ora obrigatória, ora optativa (LEFFA, 1999). As línguas estrangeiras foram definitivamente consideradas obrigatórias no Brasil a partir da LDB nº 1.394 de 1996 e somente com a BNCC

(BRASIL, 2017, 2018a) é que a língua inglesa entra como componente curricular obrigatório. Considerando-se que o sujeito é construído socio-historicamente nas suas relações sociais, o discurso, mesmo que velado, de que a língua inglesa é uma disciplina menor circula na sociedade.

A segunda possibilidade é a democratização do ensino e suas consequências. A escola pública tem passado por um processo de democratização do ensino desde a década de 1990 e, apesar de ter sido uma conquista enorme para a sociedade, já que a porcentagem de alunos fora da escola tem diminuído e a defasagem idade / ano escolar tem se equiparado, tem se debatido se a qualidade do ensino tem acompanhado este processo. A discussão gira em torno da comparação entre a qualidade de ensino anterior a este movimento e a que há atualmente, como explicam Rosa et al (2015):

Os dados estatísticos revelam avanços em termos de democratização do acesso à escolarização, e esses inegáveis progressos em direção à ampliação da escolarização básica representaram a socialização da política educacional. Por outro lado, permanece a indagação se o acesso à escola tem sido acompanhado pela permanência com qualidade dos alunos nas instituições de ensino (ROSA et al, 2015, p. 175).

Este movimento tem sido pano de fundo para discursos que são construídos há décadas, o de que o ensino na escola pública não é de qualidade. Quem tem poder aquisitivo melhor estuda na escola particular, deixando a pública para quem não tem outra opção. Assim, o discurso circulante estampa a representação de que a escola pública não funciona e generaliza a instituição como ineficiente.

A terceira possibilidade é a representação do inglês como língua hegemônica, pertencente ao estrangeiro, do norte, considerado melhor. Nesta perspectiva, a síndrome do escravizado (GADRIOT-RENARD, 2005, p. 32) está imbuída neste discurso e pauta esta representação social. Junto a isto, há a baixa autoestima dos alunos da escola pública, os oprimidos, invisibilizados e silenciados por uma sociedade preconceituosa. Assim, os alunos acabam por reproduzir esta representação negativa e desvalorizam o inglês como uma defesa à própria subjetividade. A respondente Sheila relata como é desafiador trabalhar neste contexto:

Então a experiência na escola pública pra mim é desafiadora porque a gente precisa sempre tá é... respirando fundo pra não desistir né... por conta do contexto, por conta de várias outras coisas é frustrante porque a gente percebe que a gente tá ali mas... não tá... fazendo muita diferença sabe? (SHEILA).

Contudo, os formadores acreditam em fazer a diferença, inclusive Sheila, que fala de transformação da realidade através dos graduandos que estão se formando agora:

De verdade, porque é... se eu não acreditar nisso, eu acho melhor a gente desistir (risos) porque é... os meninos estão realmente saindo com outra vivência né... tem acesso a outras coisas. Eu acho que também o contexto da gente hoje tá sendo outro né... a forma que a gente tem de acessar informação e tudo mais. Então eu acredito que vão fazer alguma diferença sim (SHEILA).

A formadora Maya também coaduna do mesmo pensamento:

Nossa meta de fato é fazer o diferente nos nossos espaços né... conseguir a mudança, se não mudança no campo mais amplo, mas pelo menos no nosso entorno né... Então eu acho que eles têm entendido muito essa intenção, eu tento transformar a visão.... pra uma visão mais positiva do ensino nas nossas escolas públicas (MAYA).

Ela completa dizendo que se esforça para desconstruir a representação negativa do inglês como língua hegemônica, etnocêntrica. Maya busca em sua experiência nos vários segmentos de ensino em que já atuou, e em sua experiência acadêmica, transformar a visão dos graduandos:

[...] eu tenho visto que se a gente se propuser a fazer algo diferenciado, a mostrar pro aluno a importância daquilo que a gente ensina né... de fazer, de quebrar algumas barreiras que realmente muitas existem né... muitos obstáculos, então eu tento, com essa minha consciência né... a partir dos vários textos e dessas minhas diferentes experiências, em diferentes espaços em curso de idiomas, já tive essa experiência, tenho também essa visão de trabalhar no ensino superior, então eu acredito que meu amadurecimento pra fazer com que os alunos enxerguem a língua inglesa de maneira diferente, ela tem funcionado (MAYA).

Quando os formadores trazem à baila suas percepções sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas, o discurso é positivo. Eles acreditam que pode funcionar, que com alguns ajustes e a desconstrução de representações negativas, o ensino e a aprendizagem de inglês pode ser exitoso. Sheila explica que este modelo de ensino atual precisa ser modificado:

[...] eu acredito que tem que mudar [...] algumas coisas pra poder passar a funcionar. Eu acho que o [...] o modelo que a gente tem, pra inglês na escola pública hoje, como a gente vê não funciona né... não que é... Eu acho que existe um subestimado, a gente subestima o aluno muitas vezes, a gente não tem o ambiente propício né... pra, pro aprendizado... isso de várias formas a gente pode provar, estrutura física da escola, a questão mesmo de você ter material pra trabalhar. Então assim, existem muitas questões envolvidas

nisso. Então eu acredito que quem sabe talvez a gente tivesse um modelo diferente ... pode dar certo sim, eu acredito que todo mundo pode aprender né... mas no modelo atual, da forma que é jogado verbo to be lá... ou textos pra traduzir, só pra copiar no quadro, os meninos passam tempo e sabe? Eu acredito que, acredito que é muito difícil (SHEILA).

Blue Rain acredita no ensino de língua inglesa em escolas públicas. Ela sugere o estabelecimento de objetivos por níveis, assim o professor poderia criar metas atingíveis e manter-se motivado durante o processo ao longo dos anos. Sugestão semelhante é feita por Miccoli (2016), em que ela estabelece programas de ensino para cada ano através de temáticas significativas para os alunos. Ela afirma que:

É possível avançar além do verbo to be no ensino de inglês nos Ensinos Fundamental e Médio. No entanto, há outros passos além do conhecimento de língua e didática, base de formação [...] e de programas de ensino claros, objetivos e realizáveis, compatíveis com a carga horária prevista para a valorização da disciplina de língua estrangeira (MICCOLI, 2016, p. 30, 31).

O discurso de Blue Rain dialoga com a proposta de Miccoli (2016). Blue Rain menciona que talvez um dos impasses que atrapalhem o processo é a expectativa do professor em atingir uma proficiência alta com os alunos. A contemporaneidade tem modificado a maneira de se conviver e de se interagir entre as pessoas. Para se comunicar na Internet ou em uma viagem em inglês, noções básicas atingem este objetivo. Ademais, o aluno de escola pública que conclua o Ensino Médio com um programa estruturado assim, pode ter um resultado positivo no ENEM ⁵⁹. Nas palavras de Blue Rain, ela afirma que inglês na escola pública:

Pode funcionar e pode dar certo. Eu diria que não tem funcionado, nem tem dado certo né, em várias escolas, embora a gente tenha alguns exemplos assim. [...] O que eu acho que para o Ensino Fundamental é o suficiente, é aprender os conteúdos de nível A1 e A2 ⁶⁰. E aí então eu acho que se a gente pensasse em termos de não buscar a totalidade, ou seja, tudo ou nada, já que eles não podem falar fluentemente, então eu não vou ensinar a falar nada. Assim, se as pessoas pensassem em termos de objetivos que são atingíveis né, eu quero que eles aprendam os conteúdos do nível A1. E aí no próximo ano, eu quero que aprendam os conteúdos do nível A2 né, e combinassem isso com, que claro que tem aquela parte na escola de estudos, dos aspectos gramaticais, leitura, etc., pensando no ENEM e tudo mais, só que esses

⁵⁹ O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) tem por finalidade avaliar a qualidade do Ensino Médio e o resultado pode ser usado para que o candidato ingresse no ensino superior.

⁶⁰ Níveis determinados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas para medir a proficiência dos falantes de línguas estrangeiras. Os níveis A1 e A2 determinam que a pessoa é um falante de nível básico, conseguindo lidar com situações de comunicação básicas entre falantes.

conteúdos podem ser atrelados à situações comunicativas e podem trazer também algo que possa expandir a visão de mundo dos alunos (BLUE RAIN).

O formador Gabriel também acredita na escola pública como lugar de aprendizagem de língua inglesa. Em sua entrevista, ele reflete sobre o paradigma de língua que os professores carregam. Ele afirma que a desconstrução do inglês como língua hegemônica e um ensino pautado em uma perspectiva decolonial atingem os objetivos de aprendizagem na contemporaneidade. Em seu discurso ele explica:

Nós temos que repensar como nós vemos a prática de ensino e a questão de erro e de não dar certo também tá muito associada a uma ideia hegemônica de língua. Porque a história de que bom, a língua inglesa não dá certo, e o que é uma língua inglesa que dá certo? Qual é padrão de língua inglesa que dá certo? É esse padrão enraizado, gramatical, inglês hegemônico ou é o inglês do Candeal que é uma mistura de translanguaging⁶¹, de português, inglês, com body language? É comunicacional, é comunicativo, se entende, dá certo.

Percebe-se que Gabriel acredita em um ensino de língua inglesa pautado no ILF. Apesar de não mencionar explicitamente, sua descrição do inglês como a prática social de uma língua inteligível, que se constrói durante um evento comunicativo, fica evidente. Em contrapartida, tanto a formadora Blue Rain quanto os outros formadores não se inspiram no ILF para o ensino de inglês, apesar de defenderem a pedagogia crítica e a desconstrução do inglês eurocêntrico.

Blue Rain também relata aspectos positivos durante a formação dos professores. Há bastante engajamento dos graduandos quando iniciam o processo de estágio. Ela afirma que a maioria são dedicados, estão cientes dos desafios e querem contribuir, o que ela chama de professores transformadores:

Mas ao lado deles é... desses desafios, tem também assim aquelas questões de encantamento né.... de alunos que têm um nível de dedicação imenso e não são poucos né... eu diria que nas turmas são a maioria, e se dedicam, querem fazer o melhor, entendem a necessidade de professores transformadores, professores que se importam né... com a realidade social com a qual os alunos pertencem. Professores que tem também é... uma preocupação com as questões étnicos-raciais, então assim, é tem assim situações muito inspiradoras, muito positivas (BLUE RAIN).

⁶¹ Uso de múltiplas práticas de linguagem por falantes bilíngues ou multilíngues para a construção de sentidos em interações sociais.

A mesma formadora, ao ser questionada sobre como o processo de estágio atinge os estagiários, afirma que há desconstruções e ressignificações. Muitas representações positivas são construídas e há também os que não se identificam com a escola pública. Percebe-se no discurso da respondente que seu trabalho para desconstruir este negativismo durante o processo de estágio tem sido exitoso, pois ela diz que eles:

Ressignificam muitas coisas, isso com certeza. Inclusive assim, ano passado eu tive relatos belíssimos assim de eles falarem “nossa eu mudei a minha visão em relação à escola pública, mudei totalmente a minha orientação”, aluno que tinha aquele desejo de antes só querer trabalhar em cursinho, “agora eu sei que é possível dar aulas interessantes na escola pública, ... me senti realizado na escola”, assim há relatos muito bonitos né... mas também assim já teve um caso ou outro que outras pessoas disseram não... depois dessa experiência de estágio não quero mais dar aula, na Educação Básica passaram por situações um pouco traumáticas né... de turmas assim muitos cheias, indisciplinadas, e aí a pessoa tinha a expectativa de chegar na sala e pegar todo mundo quietinho, pronto pra poder assistir aula, é não é assim né? Você tem que engajar e tal, e por mais que isso fosse trabalhado nas aulas e nas orientações, era um choque de crenças né... “não (nome da respondente), eles deveriam estar sentadinhos, prestando atenção, querendo assistir aula”, mas foram poucos até então... (BLUE RAIN).

Os respondentes afirmam ter uma relação positiva com as escolas públicas em que atuam. As negativas são pontuais e não interferem na condução do estágio, já que eles procuram outras escolas e, ao longo do tempo, estreitam laços com as escolas que os acolhem bem. Um dos desafios mencionado é a organização do momento de estágio em sala de aula com a programação dos professores regentes, pois em alguns períodos os professores fazem questão de estar com os alunos. Contudo, isto acaba sendo negociado.

A questão mais trazida pelos formadores é a representação negativa sobre a escola pública que os graduandos carregam ao iniciar o estágio. Há um trabalho de desconstrução desta representação por parte dos formadores, assim como a reelaboração da dicotomia público e privado. Apesar de os respondentes afirmarem que esta desconstrução nem sempre é atingida, muitos graduandos conseguem ressignificar as representações negativas. Além disso, há também a desvalorização da disciplina por parte da comunidade escolar, o que dificulta o trabalho dos formadores e dos estagiários. Contudo, o grupo de formadores investigados acredita que o ensino de língua inglesa funciona em algumas escolas e pode funcionar em todas, a depender de ajustes estruturais e da desconstrução das representações negativas.

5.3.4 O Aluno-Estagiário do Curso de Letras em Língua Inglesa

Os respondentes afirmam que os estagiários possuem diferentes perfis. Há um grupo que realmente se engaja no processo de estágio e mesmo diante dos desafios, eles completam as disciplinas com esmero. Há um outro grupo, definido pelos formadores como o menor, que não se compromete com a proposta. Esses geralmente fazem o mínimo exigido para obter aprovação ou cumprem os prazos apertados com o intuito de se graduar o mais rápido possível. Este não é o desejo e o objetivo dos formadores, inclusive o formador Gabriel pontua isto durante uma de suas aulas ⁶². Em relação a esta descrição sobre os estagiários, Rogério afirma que:

De uma forma assim bem grosseira, eu divido os meus alunos estagiários em três grupos. Tem um terço de alunos que quando eles veem a minha proposta, eles abraçam de um jeito e tentam fazer, uma coisa assim né... Tem um terço que olha assim meio desconfiado mas tenta sabe... e tem um terço que não tá nem aí... não tá nem aí com a hora do Brasil (ROGÉRIO).

Da mesma forma, a formadora Blue Rain descreve seus alunos-estagiários:

[...] esse aluno tem múltiplos perfis, então tem aquele aluno que já tem muita experiência, e está aberto a novas experiências, e quer então entender como é então o contexto da escola pública, dar uma contribuição para aquele contexto né, tem o aluno que já é experiente e não tem interesse em dar essa contribuição, quer apenas cumprir com os créditos e não quer essa vivência pra ele ou ela né... Tem alunos que não tem nenhuma experiência, mas tem muito o desejo de ter essa experiência, querem muito aprender, querem muito acertar, querem dar aulas significativas e fazem um trabalho maravilhoso, tem alunos que não tem experiência e às vezes assim, subestimam um pouco o processo, então eu já tive casos, por exemplo de alunos que não preparam tão bem as aulas, porque falavam assim “não eu já tenho inglês”, e aí de repente durante a aula é... se sentiam inseguros pra alguma situação. Então assim, e aí sempre nesses casos eu faço um acompanhamento maior né... então assim, os perfis são bem variados, bem variados mesmo (BLUE RAIN).

Sheila é a formadora que relata a ansiedade dos estagiários em obter o diploma logo, e acabam não dando tanta importância para o processo do estágio. Junto a este desafio, há também o desafio de trabalhar com graduandos que não se envolvem na aprendizagem da prática pedagógica, não se aprofundam nas discussões e nas leituras. Ela relata que:

⁶² Em uma nota de campo o formador Gabriel afirma que para a observação de aulas dos professores regentes “[...] é melhor que os alunos acompanhem uma ou duas turmas do que entrem em várias salas para finalizar o estágio. O importante é que eles sintam o processo”.

Esse desespero por querer formar logo sabe? E aí não querer deixar pro próximo semestre alguma outra disciplina e fazer estágio de qualquer jeito em cima de pau e pedra. Então eu acho que o maior desafio foi encontrar um horário que todos pudessem, que ficasse OK pra todo mundo e aí quando eu falo, falando de desafio pedagógico né... é realmente muitas vezes uma certa, uma falta de empenho por parte dos alunos em tá procurando se profissionalizar, de estudar, além do que tá ali sabe? Porque eu acredito que as disciplinas são direcionamentos né... trazem ali é... bibliografias tal, que direcionam por onde a gente pode andar. Mas a gente não tem como em uma disciplina de cem horas, cento e cinco horas, dar conta de tudo que baseia a prática do professor né... [...] Se eu não tô conseguindo, o que que eu posso, eu acredito que o desafio maior é essa conscientização de que a gente tem sempre que buscar algo a mais sabe? que a gente tem que fazer a nossa parte como indivíduo, como profissional né, como professor que está disposto a aprender sempre é... eu acho que é aí que entra essas pessoas que falam mal de cursos de qualquer curso que seja, porque acho que espera, tá ali a tábula rasa né... que todo mundo vai despejar, despejar ali as coisas sabe? Então eu acho que tudo, tá ali, então eu vou só receber aqui né... A educação bancária, vou só receber as coisas, que eu não faço nada, eu não... cadê meu retorno né? Acredito que o desafio maior mesmo, é essa questão assim de, de eles estarem envolvidos com muita coisa e não terem tempo mesmo se especializar mais, de estudar mais né... (SHEILA).

Gabriel também define o aluno-estagiário através do termo lexical ansiedade:

A minha primeira grande dificuldade, especificamente ao currículo da UFBA, é exatamente pegar um aluno assustado. Porque eles de alguma forma ficam ansiosos por o Estágio estar no último semestre, né? Então eles discutem teoricamente prática de ensino durante três anos e meio, quando chegam no quarto ano, eles estão extremamente ansiosos, né? Então assim, como eu descreveria os nossos estagiários: ansiosos. [...] preparados, eles são preparados, [...] são teoricamente, linguisticamente preparados [...] mas ser docente é práxis, é prática né?

Maya descreve o receio de alguns graduandos para iniciar o estágio pelo próprio perfil de uma parcela do grupo, que não tem experiência em lecionar. Naturalmente, este receio surge diante deste desafio, e esta ansiedade também foi constatada nas notas de campo em algumas aulas observadas ⁶³. Maya descreve esta parcela de graduandos:

Sim, os alunos têm muito receio, principalmente aqueles que não atuam né... Que a gente tem uma realidade de alunos que já vem atuando em curso de idiomas ou em escolas de ensino infantil. Então tem uma parte que se interessa inclusive em fazer o curso porque já atua na área. Mas uma outra parcela, muito daqueles que passam pelo SISU ⁶⁴ né... tentaram uma outra

⁶³ Nas aulas dos formadores Gabriel e Rogério há dois relatos em relação à ansiedade na categoria 5.4.1 Os Bastidores do Estágio nas Escolas.

⁶⁴ SISU é um sistema de seleção que permite o ingresso de forma única em universidade pública, para isto utiliza-se a nota do ENEM dos candidatos.

opção e não conseguiram. Então já passa a cursar, a fazer o curso como uma segunda opção. Então são alunos que não têm aquela experiência né... com sala de aula, com espaço de sala de aula da escola, como docente, e aí eles se sentem mais despreparados mesmos né... Então eles têm muito medo da própria prática, de ocupar um espaço que não é deles ainda né... é um espaço de professor regente, tem todo, constrói todo um, ali uma atmosfera que não é a que eles construíram, então eles têm essa certa, um certo receio (MAYA).

Maya acrescenta que a própria identificação dos graduandos com os diferentes segmentos de ensino orienta posturas variadas:

A gente percebe diferentes posturas e até mesmo pontos de vista né... tem aqueles que se identificam logo, como por exemplo no Ensino Fundamental né... eles logo, até mesmo no momento das oficinas que eles escolhem o público, ou alunos de Ensino Fundamental, ou alunos de Ensino Médio, ou uma outra comunidade, como por exemplo terceira idade. Eles mesmos vão sinalizando os interesses né... nas oficinas e tem muita gente que escolhe por exemplo, aplicar oficinas para o público de Ensino Fundamental porque já se identifica com esse público né... então há várias perspectivas, porque há aqueles que vão para a sala de aula no momento do Estágio III, que eles estão ali em contato com alunos do Ensino Fundamental, e eles reconhecem essas dificuldades, mas gostam desses desafios e têm outros que já diz, não... não é isso que eu quero, e já conseguem perceber o caminho que eles não querem seguir né... Então isso acaba sendo muito relativo né... (MAYA).

No bojo da descrição dos diferentes perfis de estagiários, os formadores mencionam também a proficiência linguística deles como fator que pode ser impeditivo para a qualidade das aulas destes futuros professores. Maya afirma que “[...] tem alunos que se destacam mais do que outros né... alguns porque são tímidos, outros porque não dominam suficientemente a língua”. Já Blue Rain menciona a proficiência linguística dos graduandos como um desafio a mais para trabalhar com Estágio Supervisionado, contudo é possível dar uma boa aula mesmo com um nível de proficiência mais baixo:

Eu diria que ao lado da proficiência linguística, porque o domínio do inglês é importante e nem sempre as pessoas tem esse domínio ainda né, é... e aí por isso eles se sentem inseguros, mas aí eu sempre falo assim pra você dá uma aula maravilhosa você não precisa ter o domínio em nível C1 né, da língua para poder ministrar aula, mas tem que prepará-la bem (BLUE RAIN).

Assim como Blue Rain explica a necessidade de se preparar bem para dar aula, o respondente Rogério salienta a importância de se saber ensinar e pontua que a competência comunicativa é diferente da competência pedagógica:

[...] tem alguns alunos que chegam no estágio né com uma deficiência linguística, assim o inglês deles, é um inglês sei lá de um aluno assim terminando o curso [...]. Então assim como aluno, tudo bem, mas ele tá se formando como professor né e quando eu tô dando aula de Estágio eu não tenho muito mais o que fazer ali, não é? O aluno chegou até ali, mas aí teve assim... independente disso, uma das coisas que eu reforço bastante é o fato que eu falo assim, dar aula é diferente de ser fluente em inglês, dar aula é diferente de fluência linguística, de língua. Eu bato bastante nisso né... (ROGÉRIO).

Neste percurso como formador, ele afirma que há graduandos que se saem muito bem durante o processo, mesmo não tendo uma proficiência linguística muito alta:

Eu tive alguns casos assim [...] de você querer levantar e bater palma no final da aula sabe... Eu tive uma aluna, agora não lembro em qual semestre, o inglês dela não era assim, a oitava maravilha do mundo sabe... Mas assim ela segurava os alunos, ela segurava os alunos de um jeito [...], imagina assim olha, na escola, a última aula acaba às seis da tarde né... os professores começam a dispensar os alunos às cinco e meia tá... se o professor não dispensa às cinco e meia, chega quinze pras seis, os alunos começam a sair, e ela segurava os alunos, os alunos não falavam nada, continuavam participando, era maravilhosa sabe assim... Eu, eu assistia a aula, sabe assim quando você vê o suor pingando pela testa pelo esforço que ela tava fazendo, era uma coisa assim indescritível (ROGÉRIO).

Resumidamente pode-se dizer que a representação social do graduando no momento de estágio é de um perfil variado. Ao analisar os diferentes níveis de engajamento no processo de estágio, pode-se considerar também que o futuro professor já está delineando sua identidade profissional e sua identificação com os diferentes segmentos de ensino. Provavelmente isto influencia na sua postura e prática durante o Estágio Supervisionado. Eles também mencionam a ansiedade inerente ao momento de estágio para descrever os graduandos. Além disso, os formadores também pontuam a baixa proficiência linguística de alguns como fator que pode diminuir a qualidade de suas aulas, mas não é uma regra, pois preparar-se bem pode assegurar que o estagiário leccione com sucesso.

A partir da análise das entrevistas orais, apoiando-se na análise do discurso crítica (FAIRCLOUGH, 2001; BAKTHIN, 2006; DIJK, 2017), depreende-se que as experiências dos respondentes durante a trajetória profissional e acadêmica são mobilizadas no exercício da prática pedagógica no Estágio Supervisionado. As representações construídas sobre a disciplina de Estágio ancoram-se nos termos lexicais reflexão, conteúdos significativos e prática pedagógica. As dificuldades que os formadores enfrentam atuando na disciplina são

denominados de desafios e são exemplificados pela carga horária grande, a negativa de algumas escolas públicas e a logística para adequação de horários entre escola, estagiário e formador.

Já a relação entre a escola e a universidade é considerada boa, de acolhimento, e as escolas que abrem as portas para o estágio são consideradas receptivas. Apesar de alguns desafios existentes nesta relação, a ideologia que perpassa pelo discurso da escola tem uma conotação muito positiva para este grupo de formadores. Alguns formadores sinalizam o desejo de que este laço se estreite mais para que haja uma parceria mais próxima. As representações sociais dos estagiários são ancoradas em perfis diferentes em relação às escolhas profissionais e ao engajamento maior ou menor com a profissão. A proficiência linguística baixa de alguns deles é pontuada pelos formadores como um possível fator de dificuldade na prática pedagógica.

Os formadores descrevem os desafios do Estágio com a representação negativa que a escola pública carrega, do ponto de vista dos graduandos. Estas representações são ancoradas e objetificam-se nos termos discurso, mitos, crença. Elas são desveladas a partir do discurso de que a escola pública não funciona, de que os alunos não conseguem aprender, etc. e orientam posturas de descrédito com a disciplina de Estágio e de descrença com a instituição pública em detrimento da privada. No entanto, este grupo de formadores luta para a desconstrução desta representação através do diálogo e de ações que mostrem aos graduandos de que é possível ensinar na escola pública. Por conseguinte, a representação positiva de que o ensino de inglês pode dar certo é ancorado nos termos lexicais fazer a diferença e transformar a realidade.

5.4 AS NOTAS DE CAMPO

As notas de campo foram geradas a partir da observação de aulas dos respondentes. Durante as observações, fiz anotações concisas em um caderno, a fim de não perder o discurso produzido durante as aulas. Posteriormente, usando essas anotações, escrevi as notas de campo com mais riqueza de detalhes em um arquivo no computador. Para realizar a análise, todas as notas de campo foram relidas e os temas relevantes para esta investigação foram agrupados em três categorias. A primeira é os bastidores do Estágio, que se resume na preparação dos graduandos para que eles atuem nas escolas, os planos de aula, questões burocráticas, tais como cadernetas, disponibilidade de horários, conversa entre graduando e professor regente, etc. e as discussões após as aulas nas escolas. A segunda categoria é a representação da escola pública, isto é, todo o discurso que envolveu esta temática, seja através de exemplos, sugestões, críticas,

comparações, entre outros. A última categoria aborda a articulação entre teoria e prática, ou seja, o discurso dos formadores fazendo este enlace durante as aulas.

O discurso produzido pelos formadores foi escutado nas aulas sem a tentativa de favorecer determinados itens lexicais. Todavia, cada formador é um sujeito único, leva para sala de aula suas experiências e suas subjetividades. Por isso, alguns formadores abordaram com mais frequência o objeto de pesquisa desta investigação do que outros. Ademais, as aulas observadas contemplavam etapas diferentes do Estágio Supervisionado. Naturalmente, a possibilidade de geração de dados foi distinta entre os respondentes participantes e alguns respondentes puderam contribuir mais do que outros. No entanto, o mapeamento feito fornece dados para uma análise interpretativista e a triangulação de dados corrobora a análise dos diferentes instrumentos.

5.4.1 Os Bastidores do Estágio nas Escolas

A preparação para o estágio nas escolas passa por algumas etapas burocráticas que são abordadas e discutidas, geralmente no início das aulas dos formadores. Essas questões passam pela relação entre a comunidade escolar e os graduandos. No caso da aula do formador Rogério, ele explica aos seus graduandos alguns procedimentos nas notas de campo: “Ele inicia a aula passando informações sobre as escolas, o acolhimento dos estagiários nas escolas, como eles devem proceder”. Da mesma forma que Rogério, Blue Rain aborda esta questão em sua narrativa ao mencionar que há questões éticas que devem ser tratadas com os graduandos, antes de eles iniciarem a observação de aulas ⁶⁵.

Além deste acolhimento, a organização com datas e carga horária é um tema importante para que os graduandos consigam cumprir todos os prazos. O formador Rogério pontua esta necessidade em dois momentos: “[...] ele passa também algumas datas importantes para que os alunos consigam cumprir as horas de regência.” Em outra aula, o formador retoma o calendário da disciplina com os graduandos:

O professor começa a aula conversando sobre o horário das aulas de estágio. Ele precisa organizar o horário de cada um (para que compareçam na escola duas vezes na semana – uma para lecionar e outra para fazer a observação dos pares). As alunas falam em português para tentar ajustar os horários. Finalmente o professor pede que elas escrevam suas disponibilidades em um pedaço de papel e entregam a ele. Com essa possibilidade, ele irá coletar a

⁶⁵ Blue Rain narra: “*Há um protocolo que deve ser seguido ao observar as aulas e as questões éticas devem ser abordadas antes dessa fase.*”

disponibilidade dos outros alunos e fazer uma grade em que todos possam ir às escolas designadas e que ele possa acompanhar os alunos também durante o estágio.

Os graduandos da formadora Sheila atrasam a entrega dos planos de aula, o que a leva retomar o assunto durante sua aula: “A professora retomou as datas das entregas dos planos, reforçou que os alunos devem assumir as aulas com responsabilidade [...]”. A partir das notas de campo aqui apresentadas, fica claro que os graduandos são acompanhados para que sigam as datas e cumpram os prazos. É uma engrenagem importante para que todas as etapas do estágio se realizem.

Há também os documentos que os graduandos devem preencher. Eu denomino-os de “cadernetas”, mas são documentos para comprovação da atuação de estágio para o formador e não para a escola. Nas notas de campo do formador Rogério, encontram-se os seguintes escritos: “Ele inicia a aula passando informações sobre as escolas, o acolhimento dos estagiários, como eles devem proceder, passa também algumas datas importantes para que os alunos consigam cumprir as horas de regência. [...] O professor entrega já impressa “cadernetas” aos alunos. Ensina como preencher e que devem colocar a caderneta no relatório final.”

Toda a parte prática do estágio é conduzida a partir dos planos de aulas elaborados pelos graduandos. Os formadores analisam os planos de aulas antes de os graduandos os aplicarem. Há ajustes para que os planos sejam supervisionados com antecedência. A nota de campo da aula do formador Rogério atesta isto: “Ele também ajusta com os alunos o envio do plano de aula, que deve ser com dois dias de antecedência para que ele tenha tempo de ler e dar retorno ao estagiário antes da aula”. Em relação a esta discussão prévia dos planos, as notas de campo da formadora Sheila confirmam este processo:

Deu-se então início a um atendimento mais individualizado da aula. Os alunos deveriam trazer seus planos prontos para que a professora os discutisse com eles. Os alunos estão começando o estágio nas escolas. Assim, a professora foi organizando os horários, perguntando sobre como foi a recepção dos estagiários na escola, qual conteúdo a professora regente passou para eles, como eles estão elaborando os planos de acordo com o projeto de pesquisa deles e com o conteúdo que eles devem ensinar.

Já o formador Gabriel organiza datas de sua disciplina antevendo atendimentos individuais aos graduandos para possíveis problemas durante o estágio. As notas trazem: “Ele então começa a aula colocando algumas datas no quadro. Datas importantes porque alguns encontros serão com seminários e um dia ele separou para atendimento individual, para solução

de problemas que os alunos possam ter durante o processo de estágio”. Ao falar comigo separadamente, o formador explica sua atuação como formador ao dizer: “Ele pontua que há uma responsabilidade muito maior do que em outras disciplinas, pois ele é responsável pelo estagiário nas escolas. Muitos trabalham o dia todo, para alguns o momento do estágio pode ser traumático. Por isso, ele disse que não tem filhos, mas tem estagiários”. Seu discurso mostra o cuidado na condução do processo e a competência para lidar com diferentes variáveis que podem surgir durante o estágio.

Em algumas aulas, a depender da etapa de estágio em que os graduandos estão, é comum que os formadores iniciem as atividades perguntando-lhes sobre suas experiências nas escolas. O formador Rogério, por exemplo: “[...] inicia a aula perguntando como vai a aula da aluna [...]. Ela diz que está indo. Ela está adaptando o plano de aula e que entre uma aula e outra ela tem tempo para refletir sobre elas.”

As observações também contemplaram um encontro da Residência Pedagógica (BRASIL, 2018b) conduzido pela formadora Sheila na área de língua inglesa. A formadora Sheila explica a sequência das etapas deste projeto:

1. Formação: apresentação de material de língua, sequência didática, gênero textual, plano de aula. Tudo é dado e explicado aos alunos.
2. Fase da observação: os alunos vão para sala de aula para observar o professor regente.
3. Regência: os alunos já estão em sala de aula. As professoras vão conversando com os alunos e discutindo o plano de aula deles e revisando o tema, objetivos, auxiliando nas atividades que eles elaboraram.

Após orientações gerais no início do encontro, a formadora atende os graduandos individualmente. Mais uma vez, observa-se que os formadores acompanham o planejamento das aulas e revisam os planos antes de os graduandos irem para a regência.

Lidar com a ansiedade dos graduandos é algo que os formadores também precisam conduzir durante as aulas. Isto pode ser exemplificado na aula de Blue Rain. Os graduandos já tinham passado por várias discussões sobre metodologia de línguas estrangeiras e sobre questões sociais e políticas vinculadas à educação e ao ensino de línguas. Todavia, eles ainda estão receosos sobre a avaliação de conteúdo. Blue Rain argumenta que eles serão professores em breve e que devem dilatar seus horizontes para compreender os objetivos de uma avaliação. As notas de campo descrevem este momento de conversa entre eles:

Deste momento em diante, alguns alunos pedem para que a professora postergue a avaliação, que será na próxima aula. Mas alguns não querem. Ela afirma que eles estão bem preparados, auxilia-os sobre o que estudar, explica como fará a avaliação. Ela vai propor cinco questões para que eles respondam (dissertem) duas ou três. Explica que não vai pedir nada memorizado e que a avaliação é um momento de reflexão e de argumentação. A proposta é muito relevante para o nível dos alunos, já no último ano do curso de Letras, pois eles precisam exercer a reflexão e o pensamento crítico, de acordo com suas aulas e seus objetivos.

Em uma das aulas do formador Rogério, as graduandas estavam ansiosas pela expectativa de iniciar o estágio nas escolas. A preocupação de uma delas surgiu pelas imposições da professora regente. As notas de campo confirmam isto: “Outra aluna está angustiada, aliás todas estão bem ansiosas e parecem tensas com o início da regência. Uma delas pergunta como ela vai dar aula se a professora regente disse que ela não deve falar inglês na aula e que ela também não vai poder usar o livro didático”. No desdobramento desta aula, o respondente conduz a situação conversando com a graduanda, reduzindo sua ansiedade e fornecendo caminhos que a graduanda possa seguir para não infringir as imposições da professora regente.

Já o formador Gabriel aproveita o início de suas aulas, enquanto os graduandos estão chegando, para estabelecer um diálogo de empatia com os graduandos que estão desenvolvendo o estágio e assim baixar a ansiedade deles, como as notas de campo corroboram: “Ele diz que esse momento de aguardar os alunos chegarem é o grupo de apoio.” Em outra aula o formador afirma que faz o acompanhamento dos estagiários como filhos e sempre no final de suas aulas relembra-os de que eles podem entrar em contato com ele através de seus contatos. Gabriel também pontua a questão da ansiedade durante sua entrevista oral ⁶⁶.

Estes momentos fazem parte do entorno da disciplina de Estágio Supervisionado e com a análise das notas de campo, nota-se que os formadores conduzem o processo em detalhes, deixando os estagiários preparados e seguros para a regência.

5.4.2 A Escola Pública e o Ensino de Inglês

⁶⁶ O formador Gabriel diz: “*A minha primeira grande dificuldade, [...], é exatamente pegar um aluno assustado. Porque eles de alguma forma ficam ansiosos por o Estágio estar no último semestre, né? Então eles discutem teoricamente prática de ensino durante três anos e meio, quando chegam no quarto ano, eles estão extremamente ansiosos, né? Então assim, como eu descreveria os nossos estagiários: ansiosos.*”

O tema da escola pública é abordado com frequência durante as aulas de Estágio Supervisionado. Os formadores aproveitam as oportunidades que surgem nas discussões para desenvolver a criticidade dos graduandos e a reflexão sobre as representações construídas pela sociedade sobre a escola pública. O formador Rogério, por exemplo, ao auxiliar uma aluna sobre como mediar o ensino do passado simples, exemplifica que o processo de *scaffolding*⁶⁷ pode ser usado para abordar o futuro em inglês. Neste momento, ele lembra os graduandos de que podem usar este tema para conscientizar os alunos da escola sobre a possibilidade de eles ingressarem na universidade pública:

Então ele pontua que ao falar sobre isso, os alunos podem também fazer a diferença, pois o estagiário pode explicar que metade do número de vagas para alunos na UFBA é para alunos de escolas públicas. Ele explica também para a aluna que vai trabalhar com textos e estratégias, que é importante que ela fale para os alunos que essas estratégias são as mesmas que eles podem usar nos textos em português para realizar o ENEM.

As impressões dos graduandos sobre a escola pública em que estão atuando também são levadas para as aulas. A ponte feita entre o professor regente da sala e o estagiário é sempre intermediada pelo formador, de forma a suavizar possíveis atritos durante o processo de regência. O formador age com diplomacia, sem fazer juízo de valor sobre a posição do professor regente. É o caso do formador Gabriel, que precisa lidar com a demanda de seu estagiário, agindo eticamente. As notas de campo descrevem o momento de diálogo entre estagiários que tiveram sua primeira experiência na escola e o formador. Gabriel pergunta se eles gostaram da experiência:

Um outro aluno diz ter gostado. Ele levou um poema e outras atividades que interessaram os alunos. Então eles reclamaram para o estagiário sobre a professora regente. O formador completa que talvez ela seja de um estilo mais antiquado. No geral, ele diz que todos os professores são bons nas escolas e que eles trabalham muito contra as adversidades para poder ensinar.

É em torno deste primeiro contato com o ensino que os estagiários conhecem a realidade das escolas e dos alunos reais. Até então, eles tinham a imagem do aluno idealizado, criado no imaginário deles durante o curso de Letras. Em dois momentos distintos, as notas de campo atestam este desvelamento para a realidade. A primeira nota, com o formador Gabriel, aponta

⁶⁷ A tradução literal significa “andaime”. No processo de ensino e aprendizagem, *scaffolding* é entendido como um apoio fornecido pelo professor para que o aluno consiga construir novos conhecimentos.

o enlace que ele faz para apaziguar o impacto causado pelas primeiras experiências dos estagiários. Como há várias colocações sobre a escola e os alunos, Gabriel explica para seus graduandos:

Após a conversa, o professor diz que eles tinham alunos idealizados na cabeça e que agora eles conhecem os alunos. E conhecer os alunos é um problema em todas as instituições. Ele pontua que os professores lá na escola são maravilhosos e que fazem milagres.

A segunda situação ocorreu na aula da formadora Blue Rain. Durante uma discussão sobre o papel sociopolítico do professor, principalmente o de línguas, ela afirma que os futuros professores devem encorajar a aprendizagem dos alunos como forma de empoderamento e emancipação desses alunos. É então que ela toca na desconstrução do aluno idealizado, principalmente no espaço da escola pública: “Ela também afirma que é necessário ao professor compreensão de todas as implicações sociais, o contexto da vida do aluno, pois eles não são os alunos ideais, são alunos reais”. Ela prossegue dando o exemplo de um professor que usou o ensino de língua inglesa para desenvolver a autoestima dos alunos. Muitas vezes é a baixa autoestima dos alunos, juntamente com as condições adversas de vida que os levam a terem comportamento inadequado nas aulas. É preciso compreender o contexto, refletir e atuar para desconstruir tais situações. Miccoli (2016) corrobora a condição do aluno na escola ao afirmar que:

A resistência dos alunos é proporcional ao descrédito que recebem daqueles que deveriam zelar pela construção de personalidades fortes, seguras e capazes – os próprios professores. Os alunos estão tão acostumados a ouvir que não aprendem e que não vão aprender que acabam acreditando na incapacidade que lhes é inculcada, anos a fio, por alguns professores em desestímulo (MICCOLI, 2016, p. 33).

Assim como Miccoli (2016) menciona o descrédito depositado pelo professor em seus alunos, Blue Rain exemplifica esta representação negativa da escola pública e, por conseguinte, dos alunos que a frequentam, através de uma experiência com uma turma sua. Esta experiência foi tão marcante que ela também a menciona em sua entrevista⁶⁸. Importante observar que ela

⁶⁸ Blue Rain relata sua experiência: “[...] inclusive uma vez eu fiquei é particularmente magoada assim, com uma das turmas porque os discursos eram [...] eles eram muito unívocos em dizer que pra quê essa vivência toda sua, se a gente vai dar aula porque lá ninguém [...] isso me trouxe uma dor tão grande que eu, por um semestre, eu não ensinei Estágio Supervisionado I e II, eu fui dar aula de literatura porque eu fiquei realmente muito magoada assim, com a visão dos alunos, e uma visão muito preconceituosa de aluno da escola pública, então eu fiquei

utiliza a oportunidade para desenvolver a competência crítico-reflexiva de seus graduandos. É o caso deste enlace entre sua experiência e o que se pode refletir através da situação. De acordo com o trecho da nota de campo:

Um aluno pergunta sobre o perfil do professor (da escola pública). Ela dá o exemplo de uma turma que mesmo tendo aulas com ela, tendo vindo de escola pública e participado das discussões que ela propunha, acreditava que não era necessário muito para dar aula na escola pública. Não precisava preparar aulas e que os alunos falhavam por problemas cognitivos, por culpa deles mesmos. Ela ficou traumatizada com a experiência, disse que é muito difícil mudar o perfil das pessoas. Está enraizado em nós. Ela ressalta que é preciso fazer algumas reflexões como professor para saber se ele está atingindo seus objetivos: eu tenho em mente as estratégias para fazer meus alunos interagirem uns com os outros? Para desenvolver autonomia?

Em uma outra aula, Blue Rain aproveita uma chance para mostrar a seus graduandos que é pernicioso categorizar os alunos, julgar suas competências. Cada sujeito é único e uma representação negativa influencia no processo de ensino e aprendizagem, assim como atesta Miccoli (2016). Este trecho da nota de campo afirma o momento da aula:

Quando a professora se posiciona, ela muito educadamente coloca sua posição em relação a classificar, categorizar os alunos. Ela fala sobre diferentes habilidades dos alunos, não só em inglês, mas em outras áreas de conhecimento também. Ela diz que é perigoso classificar os alunos porque eles vão perceber que o professor não acredita no seu potencial, isso pode/deverá reverberar no seu aprendizado.

Ela ainda ressalta que: “[...] é parte do cotidiano pré-julgar, pois a sociedade nos ensina e faz isso o tempo todo. É importante quebrar esse ciclo, não classificar o aluno e se questionar se nossas atitudes e discurso estão sendo preconceituosos para cortar isso”.

No bojo desta representação negativa, soma-se o preconceito social e racial que acompanham a sociedade brasileira. Alunos pobres e negros são desacreditados de seu potencial e acabam por se aquebrantar pelo discurso e pelas práticas sociais altamente perniciosas que são retroalimentadas há séculos. Hooks (2003) explica esta prática ideológica afirmando que:

Muitas vezes, quando alunos negros percebem que professores e colegas em lugares predominantemente brancos os veem como menos capazes, eles começam a agir de forma a gerar um "viés de confirmação", isto é, se um professor age como se um aluno negro fosse incapaz de realizar algo, bem, o

realmente muito triste né e acabei não, eu preciso de um distanciamento porque eu tenho que ressignificar algumas coisas [...] e nas minhas expectativas também.”

aluno terá um desempenho ruim, satisfazendo assim as expectativas do professor. Se os alunos negros descobrem que apesar de seus esforços para se destacarem, eles recebem notas baixas, independentemente da qualidade de seu trabalho, eles podem optar por entregar um trabalho que esteja abaixo do padrão (HOOKS, 2003, p. 70) (Tradução minha)⁶⁹.

Para desconstruir tais representações e desenvolver a autoestima dos alunos, Blue Rain sugere que o professor deve falar em inglês em sala de aula, como forma de fornecer *input* aos alunos, e desenvolver a confiança deles ao terem-no como exemplo:

A professora responde que isso é importante, pois adiciona a aula mais *input*, mostra também aos alunos que eles podem falar inglês também, como um instrumento motivador, enfim, pode ser um modelo para eles. A professora aborda o tema dizendo que aqui no Brasil as pessoas e alunos não priorizam a aprendizagem de línguas estrangeiras. Por isso é tão difícil implementar línguas estrangeiras no Brasil. A professora aproveita e dá algumas sugestões de como usar inglês em sala de aula e aproveita para dizer que há preconceito em relação aos professores das escolas públicas por acreditarem, presumirem que os professores têm um baixo nível de proficiência linguística.

Além do preconceito em relação aos professores da escola pública, os próprios professores fazem distinção entre o ensino na rede pública e privada. A qualidade das aulas, o empenho e engajamento são distintos, como afirma Blue Rain: “Ela dá o exemplo de professores que ensinam em escolas públicas e particulares de forma diferente. Dando somente vinte por cento do que dão na rede particular”. Em outro trecho das notas ela afirma: “Então ela entra na classificação da escola particular e da escola pública. Muitos professores não lecionam da mesma forma em ambas por preconceito. Ela reforça que muitos talentos podem e estão sendo desperdiçados dessa forma”. A própria Blue Rain narra ter sofrido preconceito ao ingressar no ensino superior e decidir continuar lecionando na Educação Básica: “Diversos colegas falavam em tom de crítica sobre minha opção em continuar na Educação Básica. [...] no ensino superior, os professores tinham mais empenho em seus planejamentos. As aulas eram mais elaboradas [...] o que nem sempre eu observava nas escolas públicas”.

Diante do debate sobre o preconceito em relação à escola pública, em relação aos alunos e a relação de poder assimétrica que permeia este contexto, um outro trecho da nota de campo traz a fala de um estagiário que instiga a formadora a se pronunciar:

⁶⁹ Often when individual black students realize that teachers and peers in predominantly white settings view them as less capable, they begin to perform in ways that make for “confirmation bias,” that is, if a teacher acts as though a black student is unable to perform, well the student will perform poorly thus satisfying the teacher’s expectations. If black students find that despite their efforts to excel they receive poor grades irrespective of the quality of their work, they may choose to turn in work that is sub-standard (HOOKS, 2003, p. 70).

Um estagiário dá o exemplo de um professor de inglês que não consegue interagir na escola pública. Segundo ele, este professor carrega muito preconceito. E refletindo sobre isso, ele chega à conclusão de que “nós somos estrangeiros nas escolas públicas”. A professora dá um exemplo de como ajudou um aluno de estágio a criar uma relação amistosa usando o gosto dos alunos por vídeo game. E no final ele foi exitoso.

A representação negativa da escola pública é um dos objetos de discussão frequentes durante as aulas de Blue Rain. A conscientização dos graduandos sobre a aura que permeia instituições públicas e o ensino é pauta para o desdobramento do tema em diferentes vieses. No caso da próxima nota de campo, a formadora aborda a desvalorização do professor pela sociedade:

A professora pergunta se os alunos acreditam que educação no Brasil é um fator de discriminação. Uma aluna responde que não a educação, a instituição. Eles comentam sobre o peso da hierarquia no Brasil, saber a profissão de alguém é muito importante, pois demonstra o que você tem, o que você tem para oferecer, mostra quão bem sucedido você é. A professora fala sobre o discurso que nós temos sobre a escola pública, e fala que os professores que lecionam nelas têm o mesmo potencial ou mais, mas que eles dão apenas 50% nas escolas públicas. É um desrespeito com o aluno quando o professor não é engajado, comprometido. Os alunos comentam sobre a professora [...] que age dessa forma com seus alunos, sem o mínimo de respeito com eles.

Ainda sobre a desvalorização do profissional, Blue Rain tem uma discussão com seus graduandos sobre a posição do professor na sociedade brasileira. A nota de campo mostra esta discussão: “Eles discutem sobre a sociedade que também humilha o professor, como uma forma (entre outras) de manter esse círculo vicioso de poder”. Além de Blue Rain, Ana Maria toca no mesmo ponto em sua narrativa, ou seja, a situação do professor brasileiro e como a sociedade reforça esta relação de poder. Ela afirma que: “Apesar dos 10 anos na área, vejo que o desafio maior está na desvalorização da profissão. Os alunos chegam ao final da graduação extremamente desestimulados com o ensino em escolas públicas.” Em outro trecho ela reforça isto: “O maior desafio, no entanto, é mesmo a desvalorização da nossa profissão e, consequentemente, dos cursos de licenciatura”.

A ideologia que sustenta esta relação assimétrica de poder entre a sociedade e a profissão do professor possivelmente retroalimenta a representação negativa da escola pública. O preconceito ajuda a perpetuar esta relação e atinge as práticas sociais de todos os envolvidos. O aluno é desacreditado, tem baixa autoestima e não desenvolve todo seu potencial. O

professor, desacreditado e sentindo-se humilhado pela sociedade, reverbera esta desmotivação em sua atuação profissional. A sociedade, por conseguinte, reforça esta representação através de um discurso pernicioso, preconceituoso e depreciativo sobre a escola pública.

Somado a isto, o ensino de língua inglesa é a “cereja do bolo”, visto como disciplina menor, supérflua e sem peso para a construção de cidadãos críticos, reflexivos, emancipados e empoderados. Miccoli (2016, p. 41) confirma esta ideologia ao afirmar que: “[...] temos as crenças atuantes em nossa sociedade, entre elas as de vários pais que desacreditam que não se aprende inglês na escola pública, de que o inglês da escola pública é “para tapear”. No entanto, para este grupo de formadores pesquisados, conscientes desta representação negativa, eles lutam em sala de aula, preparando seus graduandos para o estágio, desconstruindo esta representação negativa. Eles fazem exatamente o que Miccoli (2016, p. 41) afirma: “O professor precisa ter muita coragem e resistência para ser revolucionário [...]”.

Diante desta conjuntura, os formadores têm que lidar com alguns desafios para acompanhar seus graduandos no estágio. Resistência dos professores regentes e dos próprios graduandos fazem parte do processo. O início de uma das aulas do formador Gabriel ilustra as primeiras experiências de seus graduandos em sala de aula. O trecho a seguir mostra a relação de ambivalência que se constrói entre o graduando e o professor regente, pois este último pode se sentir ameaçado pelo estagiário:

O professor vai perguntando como foi a experiência de um em um. Os alunos vão narrando. A maioria gostou da experiência. O primeiro aluno diz que a professora regente trata os alunos com aspereza, mas os alunos são bons. Ele não teve problemas. Ele completa dizendo que a professora não gostou da situação, pois os alunos ficaram motivados com ele e não tem a mesma motivação com ela. O professor então pergunta o que ele fez de diferente para motivar os alunos. O estagiário responde que escutou a todos os alunos. O professor então conclui que a aula foi mais centrada no aluno do que no professor.

Nesta mesma esteira de desafios, um graduando narra sua experiência descrevendo a prática pedagógica da professora regente do EJA. O formador aproveita a descrição para desconstruir a representação de que o ensino na escola pública não acontece devido ao número elevado de alunos na sala. As notas de campo registram o contexto:

Um outro aluno diz não ter gostado da aula. O público é o EJA. A experiência foi péssima. O número de alunos era menor e mesmo assim a experiência não foi positiva. Ele reclama que eles não querem aprender. Mais adiante na aula, ele se queixa de que a professora continuou na sala mesmo no horário dele, distribuindo papéis. Os alunos ficaram copiando atividades do quadro. A aula

de inglês resume-se a professora passar texto no quadro e os alunos copiarem e traduzirem. O professor pontua que é uma realidade diferente e que mesmo com um número menor de alunos, há outros problemas. Isto é, o número de alunos nem sempre é o problema.

Esta relação ambivalente também é explicada por Blue Rain durante uma de suas aulas. Um de seus graduandos dá um exemplo de resistência de um professor regente e ela aproveita para explicar esta situação: “Às vezes os estagiários não são aceitos nas escolas porque os professores não querem ser “apagados” pelos estagiários ou eles acabam minimizando o que os estagiários fazem”.

No bojo da mesma discussão, uma graduanda do formador Gabriel descreve a resistência da professora regente em permitir que ela realize seu plano de aula. O formador pede que ela sinalize em seu plano a razão para não o seguir. Ele pede que a graduanda respeite o desejo da professora regente:

O professor pergunta sobre como foram as aulas daquela semana. Uma aluna responde que está com dificuldades para realizar o plano de aula, pois a professora regente determinou que ela trabalhasse um conteúdo gramatical, *object pronouns*. O professor então diz que ela deve seguir o fluxo da professora regente e deve pontuar isto no seu plano de aula para que ele compreenda porquê ela não está desenvolvendo o plano.

A resistência em adotar uma prática pedagógica mais contemporânea para o ensino de inglês também é discutido entre os graduandos. Na aula do formador Gabriel, alguns estagiários abordam metodologias para o ensino de línguas e problematizam a resistência da comunidade escolar em relação a mudanças ⁷⁰. A nota de campo explica o momento da aula em que a discussão ocorreu: “Dois alunos mencionam as dificuldades de implantar a BNCC (BRASIL, 2017, 2018a), pois já estão com problemas para aplicar suas aulas baseadas em tarefas durante o estágio. Isso está ocorrendo pela resistência das escolas e dos professores regentes”.

Em contrapartida, os estagiários também levam para os formadores queixas sobre os alunos e a escola pública. Outra variável com que o formador tem que lidar, usando a ética e desconstruindo representações e preconceitos. Dentre eles, está o do aluno real, com quem os estagiários se defrontam pela primeira vez. Este trecho das notas de campo geradas na aula do respondente Gabriel explicam a situação: “Uma outra aluna reclama que os alunos falavam muito e eram muito barulhentos. Ela diz que foi complicado. O professor responde que as

⁷⁰ A formadora Sheila menciona o mesmo fato em sua entrevista oral: “Muitas vezes, os próprios alunos na escola acham que só está acontecendo as aulas se conteúdos gramaticais forem copiados do quadro [...]”

peças gostam de falar, é natural, segue perguntando se ela conseguiu dar aula e ela responde afirmativamente”.

Na aula do formador Ricardo, uma estagiária reclama sobre a infraestrutura física da escola. O respondente prontamente tenta ampliar a perspectiva da graduanda, tirando o foco negativo da escola pública e mostrando que o mesmo acontece em outros lugares. Ademais, no caso da queixa da aluna, a infraestrutura não compromete o processo de ensino e aprendizagem. A descrição na nota de campo é a seguinte:

Uma aluna se queixa sobre a estrutura da escola pública em que ela estagiará. O professor responde que não há nada que se possa fazer se não há ar condicionado, se há vazamentos de água. O que é necessário são os alunos e uma sala para que se possa ensinar e completa que “nós temos problemas na UFBA também, eles estão cortando nosso orçamento”.

A queixa da infraestrutura também é mencionada na aula do formador Gabriel. No entanto, o próprio graduando explica como resolveu a questão: “Um aluno diz que teve problemas para imprimir atividades, ele resolveu o problema enviando a atividade para o aplicativo *whatsapp* dos alunos. Eles conversam sobre as dificuldades em impressão e como resolver esses problemas”. Isto nos sinaliza que o trabalho feito pelos formadores para uma desconstrução de representações negativas e de criticidade sobre a escola pública tem causado impacto positivo na formação inicial em que eles atuam.

5.4.3 Articulação entre Teoria e Prática

A articulação de conteúdos teóricos com a prática nas aulas de Estágio Supervisionado é uma ação constante na atuação dos formadores. Eles usam as discussões que surgem e os textos que são propostos para leitura para fazer um enlace que, não só conscientize os graduandos da competência crítico-reflexiva, como os instiguem a desenvolvê-la. O formador Rogério, por exemplo, tem um arcabouço grande de sugestões para o ensino de tópicos, funções comunicativas, etc. Em uma discussão sobre como ensinar o futuro, ele lança mão deste arcabouço e instiga a reflexão da estagiária:

O grupo continua discutindo sobre como apresentar o futuro (planos, expectativas, sonhos). O professor pontua as ferramentas de mediação para fazer o *scaffolding*. Uma aluna pergunta: e se o aluno disser *I be a doctor*, como farei para mostrar a forma correta? Eu não posso somente escrever a

frase no quadro. O professor dá a ela um de seus pedaços de papel com algum conteúdo para que eles pensem nas possibilidades.

O formador Gabriel pontua a importância de os graduandos realizarem a observação de aulas na escola de forma progressiva. A observação de estágio deve ser feita como um acompanhamento das turmas elegidas, o estagiário não deve ter pressa para concluir a carga horária. O mais importante é que ele consiga acompanhar uma ou duas turmas para que compreenda o processo de ensino e aprendizagem. Ele explica isto no início de uma de suas aulas. As notas de campo mencionam sua explicação: “Ele segue conversando com os outros alunos e sinaliza que é melhor que os alunos acompanhem uma ou duas turmas do que entrem em várias salas para finalizar logo o estágio. O importante é que eles sintam o processo”.

No viés deste pensamento, ou seja, a prática pedagógica ancorada na reflexão, o supracitado respondente propõe uma atividade com seus graduandos que atinja os alunos das escolas em que os estagiários estão atuando. A proposta com seminários deve trazer exemplos práticos, como atesta a nota de campo: “Nos seminários ele diz que a proposta é que os alunos apresentem algo prático que pode ser aplicado em sala de aula, trazer a teoria para a prática. Às vezes eles leem Nunan (2001), Brown (2000) e não podem ficar apenas na teoria, eles devem adaptá-la à realidade do Brasil”.

A formadora Blue Rain instiga seus graduandos a refletir sobre o propósito de se aprender uma língua estrangeira. A disciplina de língua inglesa não pode ser vista somente como uma obrigatoriedade no currículo escolar ou como uma forma de comunicação no mundo globalizado. As notas de campo explicam os argumentos de Blue Rain:

A professora ressalta que os alunos (futuros professores) devem encorajar os alunos a aprender inglês e a abrir o caminho para que eles aprendam outras línguas e culturas, conseqüentemente. As pessoas questionam a razão para se aprender uma língua estrangeira, e ela completa dizendo que conhecimento nutre, empodera. É que neste sentido os professores devem motivar os alunos a aprender. A motivação muitas vezes não é intrínseca, é algo a ser desenvolvido.

Para Blue Rain ensinar uma língua é um ato político. É proporcionar aos alunos o encontro com outras culturas, o desenvolvimento da sensibilidade intercultural (MENDES, 2008) e o empoderamento dos alunos como sujeitos atuantes na sociedade. Sua posição como formadora e transformadora de uma realidade, por vezes opressora, coaduna-se com a filosofia de Freire (2002) que defende um ensino a partir da conscientização e engajamento:

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento (FREIRE, 2002, p. 36).

Para que os graduandos desenvolvam a competência crítico-reflexiva, a formadora explica que é necessário que eles sempre se questionem sobre seu papel como professores. No bojo deste engajamento defendido por Freire (2002), ela aborda o ato de ensinar como o de mudar vidas. As notas de campo sobre este momento da aula trazem a seguinte descrição:

Ela aborda a questão do professor reflexivo, dizendo que é importante pensar o tempo todo: Estou sendo muito exigente? Quantos professores estão motivados para ir para a aula? Quantas vidas eu posso inspirar? Da mesma forma que o professor tem o potencial para mudar, inspirar as pessoas ele também tem a mesma força para fazer o oposto. O que fazemos em sala é além de sala de aula, é uma mensagem para os alunos e familiares.

Em uma de suas discussões com os graduandos, Blue Rain traz para a pauta a questão do preconceito racial e social. Ela convida os graduandos a refletirem sobre as implicações políticas e econômicas que reverberam em uma sociedade de desigualdades sociais. A formadora fala para seus estagiários, segundo as notas de campo:

Ela pontua a necessidade de se discutir sobre ações políticas e econômicas em nossa sociedade. Por exemplo, há muito preconceito, pelo menos no estado da Bahia, porque a maioria dos alunos são negros. Quais são as razões disso? É o reflexo sobre o contexto da nossa sociedade que culmina nisso. Não é coincidência.

A formadora Sheila, em uma das aulas observadas, tinha proposto aos seus alunos a leitura do texto de autoria de Figueiredo Neto (2015), intitulado “Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Sala de Aula de Língua Inglesa em Tempos de Globalização”. Este enlace entre os textos teóricos de LA aparenta ser uma das estratégias dos formadores para o desenvolvimento da criticidade dos graduandos. Sheila faz uma mudança na programação da aula para que todos possam participar da discussão proveniente da leitura. A nota de campo explica isto: “Começou a aula dizendo que iria inverter a programação, pois tinha planejado dar seguimento à discussão de um texto que os alunos já deveriam ter lido, mas que não tinham tido tempo para terminar”. Dando prosseguimento à geração de dados desta respondente, a

discussão se realiza em outro momento, em que as notas de campo atestam: “Na segunda parte da aula, ela discutiu o texto com os alunos. Apenas três alunos se posicionaram. Mas as discussões foram bastante maduras, falaram sobre motivação, aprendizagem significativa, dos PCN.”

Utilizando a mesma estratégia para o desenvolvimento da reflexão e criticidade, Blue Rain propôs a leitura de um texto de Kumaravadivelu (2001), intitulado *Toward a Postmethod Pedagogy*⁷¹. As discussões que se desdobram deste texto partem dos postulados de metodologia até o trabalho de conscientização sobre a língua inglesa como um poder hegemônico imposto pelo norte colonizador. A discussão inicia-se quando a formadora:

[..] pergunta o que é método para os alunos. Após alguma hesitação, uma aluna responde que é como fazemos as coisas. A professora discute e se aprofunda com eles sobre a diferença entre dar aulas intuitivamente (através da experiência) e usar embasamentos teóricos para ensinar (através de pesquisas no campo da língua). Ela pontua também que os alunos devem pensar sobre isso, adquirir experiência profissional refletindo e ensinando como pesquisadores. Ela também explica o que é Linguística Aplicada e sua importância para a formação dos professores.

A partir deste texto, várias discussões foram surgindo. Importante salientar a condução da formadora, que sinaliza para os alunos a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica e a relevância em abraçar a LA (KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003; 2013) como lugar de pesquisa e construção de conhecimento para os graduandos durante não só a formação inicial deles, mas também na formação continuada. Ela prossegue fazendo um contraponto entre os métodos existentes, de cunho cerceador, impostos pela epistemologia do norte e a necessidade em se pensar o ensino de língua inglesa como uma prática libertadora, através do pensamento decolonial (WALSH et al, 2006):

Na apresentação das atividades concluídas, a professora pontua a necessidade de reflexão sobre os métodos existentes. Ela diz que os métodos foram construídos acreditando-se que podem ser aplicados para qualquer país, de qualquer cultura, e que sabemos que as pessoas não são as mesmas. [...] Ela aborda aspectos das epistemologias do norte e do sul. E fala sobre o pensamento decolonial que precisamos ter para quebrar essa característica subserviente em que o sul se coloca em relação ao norte (EUA e alguns países europeus).

⁷¹ Rumo a uma Pedagogia Pós-Método (Tradução minha).

Outro aspecto que os formadores fazem uso durante as aulas de Estágio Supervisionado é a experiência adquirida como professores de língua inglesa. Percebe-se o cabedal de experiências que eles possuem de acordo com as narrativas, já analisadas. As vivências, os diferentes espaços de atuação, a relação com a língua inglesa e as representações sociais que vão sendo construídas ao longo do tempo, são todas mobilizadas para preparar os futuros professores. O formador Rogério, ao discutir sobre *scaffolding* com uma aluna, apresenta um contexto de saberes que sanam as dúvidas dela e lhe transmite segurança:

Como eu vou conseguir que os alunos suavemente alcancem os objetivos da aula? O professor anota no quadro: passo a passo. Ele comenta que muitos professores e coordenadores estão acostumados com o ensino engessado. Um aluno pergunta sobre como ensinar o passado, por exemplo. O professor escreve no quadro: aula centrada no professor (gramática) → aula centrada no aluno (uso da língua). No primeiro caso, o professor sabe o que esperar do aluno, no segundo, o aluno é livre, impossível prever o que o aluno vai levar para a sala de aula. Ele afirma que não está preocupado com o tempo, ele objetiva que os alunos reflitam depois da aula.

O formador Gabriel, para auxiliar a estagiária que não teve permissão da professora regente para desenvolver seu plano de aula, propõe à aluna um trabalho que contemple o pedido da professora e que possibilite a ela trabalhar com o que ela tinha se proposto, gêneros textuais. Após a discussão sobre a situação da estagiária, o respondente conclui este desafio: “Nesse momento, o professor auxilia a aluna dizendo que ela pode incluir o ponto gramatical no tema da aula. Ela pretende trabalhar com cinema, então o professor diz que os pronomes estão nas sinopses, biografias, etc.” Sem experiência prévia, o formador não conseguiria resolver a questão a contento, tanto da professora regente, quanto da estagiária. Ademais, seu intuito é que ela aprenda a ensinar de forma significativa, e por isso resolve com êxito o impasse.

Na esteira da aprendizagem significativa, Blue Rain dialoga com um graduando, exemplificando como abordar os conteúdos de forma que seja relevante para os alunos. As notas de campo atestam isto com a descrição:

Outro aluno pergunta sobre o significado de minimizar o desencontro de percepções. A professora fala sobre a importância de contextualizar os conteúdos, para ter certeza de que os alunos estão compreendendo a aula e o assunto, de forma significativa para ele. Ela também dá exemplos de como fazê-los refletir escolhendo a língua a partir de temas relevantes (cultura, diferentes famílias, raça).

Blue Rain, da mesma forma que o formador Rogério, mobiliza sua experiência prévia para mostrar aos alunos que é possível ensinar de forma significativa nas escolas públicas. Sheila defende o mesmo em sua narrativa, um ensino pautado nos interesses e realidade dos alunos ⁷².

Em outro momento da aula do formador Rogério, ele explica a seus alunos o que é agenciamento. A discussão girava em torno do texto de Kumaravadivelu (2001), *Toward a Postmethod Pedagogy*. Ele desloca aprendizagens de outras áreas para explicar o termo para os graduandos. As notas de campo no momento da aula:

O professor vai para o quadro e escreve a palavra agência. Pergunta definições. Ele diz que está relacionado com temporalidade e abordagem ecológica. São termos que ele importou para explicar agenciamento. É algo que eu posso fazer, depende de onde eu estou e quando eu estou. Temporalidade se refere à passado, presente e futuro. Então agenciamento é algo que se conquista neste sentido. Importante porque o professor então desloca agenciamento para o ambiente de sala de aula. Quando se pensa em nosso ambiente de ensino, não precisa ser algo grande, às vezes é uma coisa pequena.

A abordagem do formador Rogério é bastante significativa, a fim de que seus graduandos compreendam o processo de ensino e aprendizagem. Ele propõe que eles se coloquem no lugar do aluno, principalmente em jogos, para que eles percebam a experiência através de outro prisma. Ele possui um cabedal grande de jogos construídos com material reciclado, fáceis de serem adaptados e levados para a sala de aula. Após cada experiência, há sempre uma discussão sobre a proposta do jogo e como a aprendizagem se realizaria. Esta nota de campo exemplifica isto:

O professor começa uma segunda rodada de jogos. As alunas vão para frente da mesa e manuseiam o material por um tempo. Elas finalizam esse jogo. O professor então pergunta: o que os alunos aprenderiam? Há uma discussão sobre os gêneros textuais. O professor fala rapidamente sobre gêneros do discurso e suas vertentes.

Ademais, a partir de sua vivência, ele afirma que não dá as instruções para os alunos. As notas de campo dizem:

⁷² O trecho da narrativa de Sheila em que ela apresenta sua proposta de ensino significativo: “A tentativa foi preparar os professores em formação a levar para a sala de aula questões relevantes para a realidade dos alunos, despertar seus interesses, fazer eles se sentirem representados e a partir daí, começar a pensar o caráter estrutural e sistêmico da língua, no âmbito gramatical.”

O professor encerra dizendo que ele não dá as instruções nesse tipo de jogo explicitamente, pois os alunos tentam descobrir o processo para fazer a atividade, o que gera aprendizagem. Ele salienta também que os professores com as estações⁷³ podem mostrar aos alunos que se pode aprender uma língua de uma perspectiva muito mais ampla do que somente a gramática.

O grupo de formadores analisados é engajado politicamente e pauta suas aulas em uma filosofia de emancipação e empoderamento. Eles defendem a educação como possibilidade de intervenção da realidade. São formadores que não se deixam abater por representações negativas sobre a escola pública e por metodologias de ensino engessadas. Quando se deparam com desafios de ordem burocrática ou pedagógica, eles eticamente conseguem intervir na realidade para proporcionar uma educação libertadora, embasada na pedagogia crítica. Um exemplo disto foi uma situação ocorrida com o formador Rogério. A estagiária estava limitada em suas aulas, devido a imposições da professora regente. Segundo as notas de campo, a estagiária narra o fato e o formador sugere uma forma de transgredir o sistema escolar, possibilitando que a graduanda desenvolva o estágio:

Uma das alunas pergunta como ela vai dar aula se a professora regente disse que ela não deve falar em inglês e que ela também não vai poder usar o livro didático. O professor para um pouco, reflete e responde: você tem que tentar e completa, tecnicamente nós podemos fazer o que quisermos na aula. Até mesmo não dar aula. Em casos como esses, é ser rebelde e transgredir as regras.

Já a formadora Blue Rain traz para a sala de aula discussões acerca de um pensamento decolonial, que transgrida o poder impositivo do norte como o único detentor de saberes. Além disso, ela também traz à baila o pós-método, como forma de libertar os professores do caráter etnocêntrico dos métodos de ensino de línguas desenvolvidos por falantes nativos. Um trecho das notas de campo corrobora este momento da aula:

A professora fala sobre as epistemologias do norte, e que culturalmente valorizamos o que vem de fora. No caso do pós-método, ele veio como maneira de transgredir esse pensamento, forma de ir além do método e de uma ideologia colonial. É pensar de forma diferente. Eles também discutem sobre a filosofia de Paulo Freire e como ela foi enriquecedora para a educação, mas que não se encaixa em nenhuma abordagem ou método.

⁷³ Organização de diferentes jogos distribuídos na sala e feitos através de revezamento de grupos de alunos, para que todos os grupos joguem todos os jogos.

Transgredir é também desconstruir representações sociais que deslegitimem diferentes variedades linguístico-culturais. Os formadores pesquisados defendem um ensino de língua inglesa que forneça aos alunos possibilidades de empoderamento, e não de cerceamento ou de espelhamento em um inglês etnocêntrico. Da mesma forma, a formadora Maya defende este posicionamento em alguns trechos de sua narrativa ⁷⁴. O formador Gabriel incentiva seus graduandos a refletirem sobre a concepção de línguas que eles têm, pois, essas representações vão reverberar na prática pedagógica de seus alunos. As notas de campo confirmam a conversa que ele teve com seus estagiários:

Ele ressalta a importância de ter uma atitude pós-moderna e positiva que preze pelo plurilinguismo. E cuidado com nossas crenças. Devemos entender nossas crenças como linguistas para mudar a atitude dos alunos. É a segunda vez que ele menciona que atitudes positivas levam a atitudes de reforço. Mudar atitudes e crenças é fazê-los envolvê-los na língua. Há busca de manutenção e retenção. Ação e reação. Ele finaliza a aula.

Na aula de Blue Rain, durante a discussão do texto de Kumaravadivelu (2001), *Towards a Postmethod Pedagogy*, um de seus graduandos não entende o que é consciência cultural. A formadora faz um contraponto entre o ensino de língua inglesa com foco na estrutura e outro centrado no aluno, por conseguinte, mais significativo. Blue Rain então aborda a necessidade de conscientização por parte dos professores, para se emanciparem de representações sociais opressoras. As notas de campo fazem a descrição da aula:

Após a leitura, um aluno diz não entender o que é desenvolver consciência cultural. A professora responde que aulas regulares geralmente não possuem conscientização cultural, pois os professores focam na gramática. Menciona que o inglês é falado em muitos outros lugares, além do círculo interno de Kachu (1982). E que os professores precisam se envolver com essas questões para quebrar com esse círculo de ensino regido e legitimado pelas epistemologias do norte.

Os formadores levam para a sala de aula arcabouços teóricos com o objetivo de debater com seus alunos implicações teóricas articuladas à prática. O formador Gabriel, por exemplo, propôs a discussão de um texto sobre a história das leis que regem a educação no Brasil (KUPSKE, 2018) e fez um enlace com a BNCC (BRASIL, 2017, 2018a). A partir da

⁷⁴ Maya narra que: “Na minha concepção, fazer com que os estagiários se desapeguem de um ensino que prioriza o padrão da língua dos países dominantes e da visão de língua estruturalista consiste no principal desafio para prepará-los para as suas atividades docentes.”

interpretação dos graduandos e suas dúvidas, ele apresenta as implicações da BNCC para o ensino de inglês desde sua implementação. As notas de campo mostram um pouco deste debate:

Após a leitura ele vai, juntamente com os alunos, discutindo cada momento histórico com eles e foca nos PCN (1998) e na BNCC (2017, 2018). Ele questiona qual é a diferença entre os PCN e o que é visto em sala. Os PCN apresentam mudanças filosóficas, uma abordagem diferente, trata do sociointeracionismo e interacionismo. Ele cita Vygotsky e Piaget. Mas e agora com a BNCC? Agora inglês é obrigatório, e eles usam o inglês como língua franca. É uma grande mudança. Os alunos devem ler [...], devem conhecer a base do documento. Uma ressalva que ele faz é que a BNCC fala de inglês como língua franca, mas não a define.

O formador discute com os alunos a definição de língua franca (RAJAGOPALAN, 2003; JENKINS, 2007; SEIDLHOFER, 2011; SIQUEIRA, 2008, 2011b) e instiga-os a pesquisar sobre o assunto, pois eles precisam apropriar-se deste construto para ensinar nas escolas, inclusive nas escolas particulares. Após breve discussão, o formador Gabriel toca no empoderamento do professor e do aluno através da língua franca e da interculturalidade. São novas propostas, adequadas ao mundo contemporâneo. Ele fomenta a discussão e deixa claro a importância de se conhecer a BNCC (BRASIL, 2017, 2018a) e os construtos abordados nela. O trecho da nota de campo que aponta a discussão traz:

Então o professor pergunta aos alunos o que é língua franca. Os alunos dizem ser língua de contato entre estrangeiros. Ele pergunta então que inglês eles estão ensinando nas escolas? [...] O importante é que o inglês seja inteligível. Concluindo, há uma grande mudança, da gramática para a comunicação. O professor também diz que os professores devem ter orgulho de serem brasileiros e dizer o mesmo aos seus alunos. Na realidade ele afirma que os alunos-estagiários estão em zona de conforto, e que agora eles precisam pensar em interculturalidade.

O formador Gabriel leva para sala de aula a importância de se ensinar o inglês como língua franca, desterritorializado, como meio de empoderar os alunos e desconstruir a epistemologia do norte como a única no mundo. Um inglês pautado na diversidade e na multiculturalidade é o caminho para desconstruir representações sociais cristalizadas e dar voz às epistemologias do sul. As notas pontuam esta discussão:

A língua franca não possui território, e é isso que os alunos levarão para o ensino. Um graduando dá um exemplo de como trabalhou língua e cultura com países falantes de inglês não hegemônico. E diz que foi uma descoberta para seus alunos. O professor conclui afirmando que respeitar o inglês como língua franca é respeitar a interculturalidade, o inglês é multicultural. Ele

reforça que agora os alunos tem o embasamento da BNCC (BRASIL, 2017, 2018a) para desconstruir a hegemonia do inglês e eles devem trabalhar com falantes de inglês de outros países.

As aulas do formador Gabriel, em torno da discussão sobre a BNCC (BRASIL, 2017, 2018a), também trazem para o debate os materiais didáticos para o ensino de língua inglesa. Os graduandos apresentam sua opinião sobre a confecção do material ancorado na proposta da BNCC e fazem algumas críticas, como atesta a nota de campo: “É também falado sobre a confecção de material didático, que está sendo feito com pressa e que pode ter falhas, por exemplo, ensino de gramática de forma descontextualizada”. Na esteira deste assunto, a formadora Blue Rain também aborda a questão do material didático para o ensino de inglês e discute sobre o caráter apolítico adotado pelas editoras dos países hegemônicos. Neste ínterim, ela traz para o bojo da discussão a importância da consciência crítica do futuro professor:

A professora aborda a estratégia ocidental de elaborar materiais didáticos e métodos “globais” sem levar em conta aspectos culturais, políticos, etc., como estratégia para controlar e monopolizar a língua, não considerando implicações políticas da linguagem. Ela discute sobre o perigo de não se dar autonomia ao aluno e a importância que Paulo Freire tem na educação, ao apresentar e lutar pelos direitos de uma educação emancipatória.

A formadora Blue Rain aborda esta mudança de paradigma para o ensino de inglês através do conhecimento da diversidade linguística. Ela aponta o enriquecimento cultural que os alunos podem ter ao entrar em contato com uma outra língua. Ela passeia pela diversidade linguística e menciona a língua inglesa da Índia e a poesia nas músicas de Bob Marley. O formador Gabriel também sugere o uso de canções de Bob Marley para ampliar o repertório linguístico e cultural dos alunos. As notas de campo apontam que: “Ele menciona várias vezes o trabalho com as músicas de Bob Marley, e não somente para preencher lacunas, mas para levantar questões políticas e sociais”. Já neste trecho das notas de Blue Rain, ela perpassa pelo engajamento político que o professor deve ter ao ensinar inglês:

É então que a professora começa discutir com os alunos, explicando que é necessário mudar a postura de aprendizagem de língua estrangeira. A aprendizagem deve ser uma chave para aprender sobre diferentes culturas, não apenas para viajar para o exterior ou para engrandecer o inglês eurocêntrico. No Brasil, há implicações sociais também. Ensinar inglês é uma maneira de empoderar os alunos a ter acesso a cultura, se eles não valorizarem isso nós estaremos reproduzindo o ensino de antes, perpetuando essa mentalidade. Os alunos precisam aprender a não pensar eurocentricamente, não devem rir do

inglês indiano ou de Bob Marley. Através do ensino de uma língua, nós fornecemos aos alunos meios para o pensamento crítico.

Concluindo, as notas de campo geradas a partir da observação das aulas dos respondentes foram divididas em três categorias principais. A primeira delas, os bastidores do estágio nas escolas, mostrou como os formadores conduzem a preparação dos graduandos para o estágio e as questões que subjazem o contexto em si. Os formadores são atentos, cautelosos, éticos e cuidadosos com seus graduandos. As dúvidas levadas para o Estágio Supervisionado são escutadas, debatidas e explicadas. O estagiário não fica desamparado. O formador constrói uma rede social entre a universidade e a comunidade escolar que permite que ele conduza o estágio com seus graduandos e mantenha uma relação de apoio e harmonia com os professores regentes. Neste ínterim, eles também lidam com a ansiedade dos estagiários e esforçam-se para desconstruir representações negativas sobre a escola pública.

A segunda categoria é a representação da escola pública. Ela é trazida para a aula de Estágio Supervisionado de forma negativa por alguns graduandos. Além desta representação, a construção negativa da sociedade em relação à escola pública, aos alunos da escola pública e ao professor são debatidas e, na medida do possível, os formadores tentam desconstruir este imaginário de malogro que envolve a educação pública brasileira. Há vários desafios nesta seara e os formadores não se abatem. Outra questão que os formadores tem que lidar é a resistência dos professores regentes em dar autonomia para os graduandos ou acolhê-los com profissionalismo. Eles, ética e diplomaticamente, conduzem a situação para que seus graduandos consigam realizar o estágio e não desrespeitem a autoridade do professor regente.

A última categoria é denominada articulação entre teoria e prática. Nela, as aulas de Estágio Supervisionado são planejadas e conduzidas a fim de ancorar a teoria e a prática pedagógica para o exercício da reflexão. Todas as oportunidades que surgem durante a aula são trazidas à guisa de discussão. Os formadores mobilizam suas experiências prévias no processo de ensino de seus graduandos. Neste contexto, eles abordam a pedagogia crítica como instrumento para a emancipação dos futuros professores para uma educação libertadora. A desconstrução do pensamento hegemônico sobre a epistemologia do norte e sobre a língua inglesa pautam as discussões e a construção de conhecimento que vai se delineando durante as experiências de estágios dos graduandos. A educação como forma de intervir na realidade, como maneira de transgredir uma representação social opressora e silenciadora é o instrumento destes formadores para uma prática pedagógica mais humana, igualitária e justa.

A partir destes achados, pode-se afirmar que as representações sociais que estes formadores possuem sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas orientam a prática social destes respondentes.

5.5 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar quais são as representações sociais dos formadores sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas baianas. Seis formadores que trabalham com disciplinas de Estágio Supervisionado participaram da pesquisa. Eles lecionam na UFBA, UNEB e UEFS. Os quatro instrumentos estabelecidos para desenvolver esta pesquisa foram: os documentos que normatizam o Estágio Supervisionado nas universidades investigadas, narrativas escritas, entrevistas orais e as notas de campo geradas a partir da observação de aulas dos respondentes.

Os documentos analisados (UFBA, 2005; UNEB 2007; 2008; UEFS, 2021) demonstram que as normatizações para o curso de Letras com habilitação em língua inglesa orientam as práticas dos formadores. Os documentos objetivam formar professores para atuação na Educação Básica de ensino. Dentre o perfil do graduando esperado até o final do curso, todos mostram preocupação em desenvolver competências linguísticas voltadas para a prática social e intercultural, ou seja, coadunam-se ao sujeito inserido na atual contemporaneidade. Os projetos objetivam fornecer aos graduandos uma base que sustente a formação a partir da pesquisa, da teoria e da práxis.

Em relação ao desenvolvimento da prática pedagógica, somente o documento da UFBA não explicita tal objetivo, no entanto, entende-se que o projeto envolve outros cursos e que foi instituído em 2005. Sabendo-se que há outro em construção, supõe-se que este objetivo estará mais alinhado com as demandas atuais. Embora esta normatização não esteja presente, os formadores da UFBA delineiam e desenvolvem suas práticas com o objetivo de preparar seus graduandos para a práxis, como é visto no decorrer da triangulação dos dados.

As três universidades pesquisadas regulamentam que a experiência do Estágio de língua inglesa deve ser feita em escolas públicas, comprovando assim que há necessidade de uma parceria entre as escolas públicas e as universidades. As disciplinas ofertadas na parte prática do curso apresentam um escopo de experiências no Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a UEFS estende tais experiências para o EJA e para a gestão escolar. A UEFS está em processo de implantação do projeto, por isso, fica a cabo dos formadores destas universidades

administrarem estas demandas. A UFBA ainda não dimensiona este escopo. É a partir destes documentos que os formadores delineiam suas aulas e sua prática pedagógica. Contudo, percebe-se que através das narrativas, das entrevistas e das notas de campo, os respondentes vão além do que é normatizado em suas respectivas universidades.

As narrativas escritas apresentaram cinco categorias: ser formador, a trajetória profissional e acadêmica, ministrar o Estágio Supervisionado, a preparação para a prática pedagógica e a tríade, formador, escola pública e estágio. As entrevistas orais apresentaram quatro categorias: formação profissional e acadêmica, as aulas de Estágio Supervisionado, a relação escola pública e universidade e o aluno-estagiário no curso de Letras em Língua Inglesa.

O discurso materializado nos textos escritos e orais dos formadores (FAIRCLOUGH, 2001; BAKTHIN, 2006; DIJK, 2017) corroboram que os formadores seguem os projetos pedagógicos de suas universidades e que suas representações sociais orientam suas práticas pedagógicas de acordo com a análise das notas de campo. A geração das notas apresenta três categorias: os bastidores dos Estágios nas escolas, a escola pública e o ensino de inglês e a articulação entre teoria e prática. Os dados encontrados serão discutidos em maiores detalhes, tendo como direcionamento o quadro 6 - O que dizem e fazem os formadores:

As Narrativas Escritas	As Entrevistas Orais	As Notas de Campo	Desenvolver competência crítico-reflexiva Pedagogia crítica Intervenção na realidade Desconstrução do inglês como língua hegemônica Articular entre Teoria e Prática
Ser Formador		Ser formador e a trajetória / formação profissional e acadêmica entremeiam toda a prática pedagógica dos formadores	
Desafio Responsabilidade Reflexão Intervir / transformar a realidade Desconstruir a representação do inglês como língua hegemônica			
A Trajetória Profissional e Acadêmica	Formação Profissional e Acadêmica		
Identificação com a língua e com a profissão Experiências como aluno e professor Desafios	Identificação com a língua Experiências como aluno e professor Desenvolvimento de práticas pedagógicas Desafios		
Ministrar o Estágio Supervisionado	As Aulas de Estágio Supervisionado	Os Bastidores do Estágio nas Escolas	
Articular teoria e prática Desenvolver a competência crítico-reflexiva	Articular teoria e prática Desenvolver a competência crítico-reflexiva Preparação para a prática: Mini aulas, mini oficinas, atividades lúdicas, aulas significativas, formador como modelo Desafio: Apego ao ensino de língua estruturalista, desconstrução da representação negativa sobre a escola pública Ensino de inglês na escola pública: fazer a diferença	Protocolo para atuar nas escolas Estabelecimento de datas e prazos Desenvolver competência crítico-reflexiva Planejamento, construção de plano de aula Lidar com a ansiedade dos graduandos Processo de estágio	
A Preparação para a Prática Pedagógica			
Desenvolver competência crítico-reflexiva Desconstrução da língua inglesa hegemônica			
A Tríade Formador, Escola Pública e Estágio	A Relação Escola Pública e Universidade	A Escola Pública e o Ensino de Inglês	
Relação de confiança e acolhimento Desafio nas escolas são pontuais Resistência ao ensino significativo Apego à prática estruturalista da língua (comunidade escolar e estagiários)	Bom relacionamento com as escolas Desafio nas escolas são pontuais Representação social negativa sobre a escola pública Desvalorização da disciplina de inglês e da educação Transformar a realidade / fazer a diferença O Aluno-Estagiário no Curso de Letras em Língua Inglesa Diferentes perfis Baixa proficiência linguística de alguns graduandos Ansiedade dos graduandos	Formador como intermediador entre professor regente e estagiário Desconstrução da representação negativa da escola pública Desconstrução do aluno idealizado Desvalorização da disciplina de inglês, da profissão e do aluno da escola pública Resistência da escola pública à prática pedagógica significativa	

Quadro 6 - O que dizem e fazem os formadores

A categoria das narrativas Ser Formador de professores ancora-se nos termos lexicais desafio, responsabilidade, reflexão, intervir / transformar a realidade e desconstruir a representação do inglês como língua hegemônica. Os formadores acreditam que seu trabalho é de muita responsabilidade e que a atuação na preparação dos futuros professores não é um trabalho mecânico, pois eles podem transformar e intervir na realidade de seus alunos. Estes formadores se mostram engajados na tentativa de desconstruir a língua inglesa como língua hegemônica e monolítica, que dita as regras e oprime seus aprendizes. Eles atuam em favor da emancipação de seus graduandos, para desconstruir as amarras de inglês como língua hegemônica, elitizada e vista como manipuladora de práticas assimétricas de poder. O discurso dos formadores é pautado pelo léxico desafio. Ideologicamente, eles não consideram os entraves da profissão e da escola pública como problemas ou dificuldades que os impeçam de atingir seus objetivos, pois são considerados desafios a serem superados. Estas representações sociais acompanham os respondentes em todas as categorias analisadas e sustentam suas práticas sociais como formadores.

A categoria das narrativas, a Trajetória Profissional e Acadêmica e a categoria das entrevistas orais, Formação Profissional e Acadêmica alinham-se com as representações sociais dos formadores, ou seja, tanto na oralidade quanto na escrita, os formadores sustentam as mesmas representações. Importante perceber como a identificação com a profissão e com a língua inglesa conduzem a trajetória destes respondentes. Os desafios aparecem novamente como uma representação social, pois marcam suas vivências como alunos e como profissionais na Educação Básica e como formadores. É o exemplo de Blue Rain que se sentiu desafiada a se dedicar a aprendizagem do inglês e de Rogério, que começou a estudar devido as notas baixas na escola durante sua adolescência. Outra representação que acompanha os formadores é o léxico experiência. É através da experiência que estes formadores constroem sua prática pedagógica. E estas experiências são trazidas à memória dos respondentes desde os primeiros contatos com a língua. Além disso, as experiências que eles carregam antes da atuação como formadores acompanham e conduzem os formadores para a atuação no Estágio Supervisionado, através do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

As categorias, Ministrando o Estágio Supervisionado e a Preparação para a Prática Pedagógica nas narrativas, alinham-se a entrevista dos formadores na categoria as Aulas de Estágio Supervisionado. Suas representações sociais ancoram-se no discurso de articular teoria e prática, o que se corrobora como uma representação que orienta a prática dos formadores durante as notas de campo. Toda a atuação dos respondentes baseia-se nesta articulação,

mobilizada aliás, pelas suas experiências anteriores. Os formadores também objetivam desenvolver a competência crítico-reflexiva dos graduandos durante o processo de estágio como uma prática emancipadora, ancorada na pedagogia crítica e que possibilita que os graduandos compreendam seu papel sócio-político na sociedade. Neste mesmo viés de pensamento, os formadores lutam para desconstruir as representações que os graduandos possuem de língua como estrutura e exercem seu papel para construir a representação social da língua inglesa que pertence a todos, libertária e emancipadora, desligada de ditames e de parâmetros regidos pelo norte hegemônico.

Quando os formadores descrevem a preparação para a prática, além de desenvolverem a reflexão dos graduandos, eles mencionam a importância de aulas significativas, voltadas para a realidade dos alunos. É uma preocupação dos formadores fazer com que o ensino de inglês seja de fato relacionado à vida dos alunos. Ademais, os formadores fazem uso de suas experiências para desenvolver com os alunos mini aulas, mini oficinas e até sua atuação para que os graduandos possam tê-los como referência.

Na categoria da narrativa A Tríade Formador, Escola Pública e Estágio e da entrevista A Relação Escola Pública e Universidade, os formadores apresentam uma representação social positiva em relação às escolas públicas. Eles ancoram essas representações nos termos confiança e acolhimento. Ao narrar algumas negativas de escolas, os formadores constroem esta questão como um desafio a ser superado. Notou-se que quanto mais experiência o formador tem no Estágio Supervisionado, maior é o enlace entre escola pública e formador. Há um elo de confiança entre as partes. É o caso descrito por Ana Maria, Blue Rain e Maya.

O desafio de apresentar e trabalhar um ensino significativo encontra resistência nesta tríade, tanto pelos professores regentes, pelos alunos das escolas públicas, quanto dos próprios graduandos. Ao lado destes desafios, a representação social negativa da escola pública e a desvalorização do ensino de inglês e da educação são narrados pelos formadores como desafios a serem enfrentados.

No quesito representação social dos estagiários, os formadores trazem representações similares. Compreendendo-se que os graduandos já estão construindo suas identidades profissionais, já sinalizam preferências nos segmentos de ensino. Além disso, há os mais comprometidos com o processo de estágio, que são a maioria, e os que se envolvem menos. Há uma parcela de graduandos ansiosos com o momento de estágio. Os formadores também mencionam como representação social do estagiário, em alguns casos, o nível de proficiência

aquém do esperado para um professor de inglês. Apesar de não ser um impedimento para lecionar, eles afirmam que às vezes pode ser um entrave para se dar uma aula de qualidade.

As representações sociais são construídas e ressignificadas dentro de um grupo social através do discurso. Ele pode acontecer na mídia, nas relações sociais e a partir do conhecimento reificado para o senso comum (ABRIC, 1994; MOSCOVICI, 1981, 2011; JODELET, 2001; ORNELLAS, 2011b). São estas representações construídas que orientam as práticas sociais de determinado grupo. No grupo pesquisado, suas representações foram e são construídas através de suas experiências progressas como professores e nas experiências atuais, de forma que elas retroalimentam a prática pedagógicas destes formadores.

A partir das notas de campo, corrobora-se que as representações deste grupo orientam suas práticas em sala de aula. As categorias Ser formador e a Trajetória / Formação Profissional e Acadêmica pautam toda a prática pedagógica dos formadores. Além disso, a articulação entre teoria e prática também permeiam a prática deste grupo. O embasamento da pedagogia crítica (FREIRE, 1979; 2002) durante as aulas, o trabalho em desenvolver a competência crítico-reflexiva dos graduandos, o empenho em desconstruir o inglês como língua hegemônica e acreditar na transformação da realidade através da educação, são as representações que balizam a prática destes respondentes.

Foi confirmado com as notas de campo que a descrição de como eles ministram as aulas de estágio, tanto nas questões burocráticas como protocolos, tais como datas e prazos, quanto da parte prática, tais como planejamento e planos de aulas, de fato, acontecem como são narrados e relatados. Outro ponto importante a ser levantado é a diplomacia com que os formadores conseguem conduzir a ponte estagiário e professor regente. Além disso, há sempre a tentativa de desconstruir a representação social negativa da escola pública durante as aulas, através de um discurso de engajamento social. Há amparo dos formadores em relação à ansiedade dos graduandos e na ressignificação do aluno real.

Em suma, as representações sociais deste grupo de formadores balizam-se principalmente pelo ancoramento nos termos experiência e desafio. A representação destes formadores sobre a língua inglesa é de uma língua de emancipação e de empoderamento, livre das amarras do poder hegemônico regido pelo norte. Este grupo é engajado e vai além do que os documentos de estágio regulamentam para suas universidades. São profissionais que acreditam no potencial dos alunos da escola pública, acreditam que com algumas modificações e ajustes, o ensino de inglês nas escolas públicas pode ser exitoso.

A pesquisa-costura está praticamente construída. A peça que foi se delineando a partir do primeiro capítulo está pronta. As narrativas dos respondentes foram lidas e analisadas, suas vozes foram escutadas e sua prática pedagógica foi observada. Suas representações sociais ecoaram através dos instrumentos de pesquisa e foram costuradas, tendo como guia os discursos que entrelaçam seus pensamentos, conhecimentos, imagens e que perpassam por suas ideologias. Desta forma, tenho enfim como pesquisadora-costureira, as representações sociais dos formadores sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas baianas. Sigo agora para o sexto capítulo, **Fazendo os Arremates**, em que retomo os objetivos da pesquisa e discuto os resultados, além de fazer algumas considerações sobre a pesquisa-peça concluída.



CAPÍTULO 6

FAZENDO OS ARREMATES

Mas é claro que o sol
Vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei

Escuridão já vi pior
De endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem

Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém

Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo

Quem acredita sempre alcança

Quem acredita sempre alcança
Quem acredita sempre alcança
Quem acredita sempre alcança

VENTURINI; RUSSO, 2003

Esta investigação foi construída em seis capítulos. O primeiro capítulo, **Separando os Materiais Necessários**, apresentou a motivação para a pesquisa, a justificativa, as perguntas de pesquisa e os objetivos geral e específico. Como professora de língua inglesa e pesquisadora, fui imbuída pelo desejo de investigar a formação dos graduandos de Letras em língua inglesa durante a prática pedagógica, ou seja, nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Minha própria formação inicial deficitária, e as dificuldades em ensinar inglês na escola pública foram meu mote para desenvolver esta tese.

O segundo capítulo, **Identidade e Representação: Escolhendo os Moldes para a Pesquisa**, apresentou os aportes teóricos para esta investigação. A construção da identidade na contemporaneidade (BAUMAN, 2001; HALL, 2005; KUMARAVADIVELU, 2006), a teoria das Representações Sociais (ABRIC, 1994; SÁ, 1996; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 1981, 2011; ORNELLAS, 2011b) e a análise do discurso crítica (FAIRCLOUGH, 2001; BAKHTIN, 2006; DIJK, 2017) foram os aportes teóricos que delinearão a pesquisa.

O terceiro capítulo, **Riscando com Giz: a Formação do Professor de Língua Inglesa**, traçou um panorama sobre a formação dos professores, as leis sobre a licenciatura (BORGES, 2013; SANTOS; MORORÓ, 2019), as leis sobre o ensino (LEFFA, 1999; KUPSKE, 2018) e os aportes teóricos que permeiam a formação do professor de inglês contemporâneo foram discutidos, tais como inglês como língua franca (JENKINS, 2007; SIQUEIRA, 2011b, SEIDLHOFER, 2011), interculturalidade (KRAMSCH, 2000; MENDES, 2008), pedagogia crítica (FREIRE, 1979, 2002), *teacher development*, *teacher education* (RICHARDS, 2008) e o poder hegemônico da língua inglesa (PHILLPSON, 1992; BRETON, 2005; RAJAGOPALAN, 2005).

O quarto capítulo, **Alinhando a Metodologia**, apresentou a proposta metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, a geração de dados e a análise. A investigação é de cunho etnográfico, qualitativo e interpretativista (MOITA LOPES, 1999) e com feições de pesquisa narrativa (LABOV, 1997; BRUNER, 2002; TELLES, 2002, 2004; ARAGÃO, 2005, 2007, 2008; KALAJA et al, 2008; PAIVA, 2008; LIMA, 2010; ORNELLAS, 2011a; CLANDININ; CONNELLY, 2015; GOMES JÚNIOR, 2020).

O quinto capítulo, **Enfim a Costura: Quais são as Representações dos Formadores?**, apresentou os dados gerados a partir dos instrumentos para a investigação. Os dados foram categorizados com o apoio da análise do discurso crítica e analisados de acordo com seus respectivos instrumentos. Após a análise, uma triangulação dos dados foi feita para validar os achados da pesquisa.

Chego nos arremates da pesquisa-costura, **Fazendo os Arremates**. Este capítulo retoma e discute os objetivos, os achados da investigação e apresenta algumas considerações sobre o objeto pesquisado.

6.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS FORMADORES

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as representações sociais dos formadores sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas baianas. Para desvelar estas representações, foram desdobrados cinco objetivos específicos, que são apresentados e discutidos a seguir.

a) Descobrir que estratégias os formadores utilizam para preparar os graduandos para o ensino de inglês no contexto público;

Este grupo de respondentes investigados mobiliza suas experiências passadas, tanto como alunos de língua inglesa, quanto de professores durante a carreira profissional para preparar seus graduandos. Eles articulam teoria e prática e instigam a competência crítico-reflexiva dos graduandos durante as aulas de Estágio Supervisionado. Desta forma, suas experiências prévias são mobilizadas e trazidas para a prática pedagógica nas aulas de estágio. Os formadores fazem uso de mini aulas, mini oficinas, material pedagógico, sua própria atuação como professores para preparar os estagiários. Neste contexto, compreende-se que suas representações sociais sobre a língua inglesa, o ensino da língua e a escola pública são usados para orientar este fazer pedagógico.

b) Investigar as representações que os formadores constroem sobre os graduandos de língua inglesa no curso de Letras;

Os formadores pesquisados possuem uma representação consistente dos graduandos que fazem o Estágio Supervisionado. Eles são alunos com perfis diferentes, o que faz parte do processo da formação inicial, pois já sinalizam suas preferências pelos segmentos de ensino que desejam atuar. Ademais, eles mostram-se com diferentes níveis de comprometimento com a disciplina e com o processo de estágio. Dito isto, um dos grandes desafios que envolvem o trabalho dos formadores é desconstruir a representação negativa que alguns apresentam sobre a escola pública. Outra parte da representação social do aluno-estagiário é a baixa proficiência de alguns deles, que apesar de não ser um impeditivo para lecionar, acaba por preocupar os

formadores sobre a qualidade das aulas que estes futuros professores vão conduzir. Os estagiários também sinalizam ansiedade e os formadores lidam com este sentimento com maestria.

c) Compreender como as representações sociais dos formadores contribuem para a formação dos graduandos do curso de Letras;

Este grupo de formadores têm representações sociais positivas sobre a língua inglesa, sobre o ensino de língua inglesa e sobre as escolas públicas. Eles acreditam no inglês como uma língua que pertence a seus falantes, livre de amarras hegemônicas e modelos limitantes ao uso e ao ensino. A língua inglesa é compreendida como prática social que pode emancipar seus falantes, possibilitar conhecimentos sobre diferentes culturas e povos. Nesta esteira de pensamento, o ensino de língua inglesa é visto como uma prática que deve ser significativa, com foco no aluno. Além disso, a representação social da escola pública é de uma instituição que funciona ou que pode funcionar, apesar de algumas limitações e alguns desafios em algumas delas.

A partir do exposto acima, as representações sociais dos formadores conduzem os alunos-estagiários para uma educação pautada na pedagogia crítica, emancipadora e de empoderamento. O trabalho de discussão de textos, de apresentação e exemplos para quebrar paradigmas negativos é constante durante as aulas. Com isso, os graduandos têm a possibilidade de passar pelo processo de estágio e ressignificar representações negativas. Esta é a contribuição deste grupo para a formação de futuros professores de língua inglesa. A partir do seu fazer pedagógico, intervir na realidade e fazer a diferença.

d) Compreender e analisar de que maneira as representações sociais sobre o ensino de língua inglesa no segmento público orientam a atuação dos formadores:

As representações sociais deste grupo sobre a escola pública foram construídas de duas formas. Para alguns desde a infância, ao serem egressos dessa realidade. Para outros, o trabalho como professor de escola pública e formador de professores é o insumo para as representações. Em ambos os casos, estes formadores acreditam no potencial da escola pública e os percalços para o ensino de inglês são considerados desafios a serem enfrentados. Neste bojo, estas representações são como uma guia mestra que permeiam toda a prática pedagógica dos formadores e orientam a atuação dos mesmos para desconstruir representações negativas e estreitar os laços entre a universidade e a escola pública. É um trabalho constante durante as

aulas, nas discussões e na condução de cada situação trazida por estagiários ou pela comunidade escolar.

e) Analisar como funcionam as parcerias entre as escolas públicas e as universidades em que os formadores atuam e que características apresentam.

De acordo com os documentos das universidades analisados, o Estágio Supervisionado deve ser realizado em escolas públicas de ensino. Entendendo que os documentos da UNEB e UFBA estão passando por uma reformulação, e que o documento da UEFS está em processo de implantação, as disciplinas tendem a ser mais específicas para cada segmento de ensino da Educação Básica, como é o caso da UEFS. Isto deve proporcionar aos futuros professores de inglês um panorama mais amplo e detalhado do funcionamento das escolas públicas. Contudo, os formadores já fazem um trabalho criterioso, na medida do possível, para proporcionar aos estagiários conhecimentos e experiências que os preparem para o mercado de trabalho. De acordo com as representações sociais dos formadores, as escolas públicas em que eles atuam são acolhedoras. Há um bom relacionamento entre eles e há o desejo de estreitar a relação entre as escolas públicas e a universidade.

6.2 RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

A partir dos resultados desta pesquisa, pude aprender e compreender como funciona a parte prática do curso de Letras em Língua Inglesa. A formação na contemporaneidade tem envolvido vários aspectos que não eram vislumbrados antes, no período de minha formação inicial e na formação dos formadores pesquisados. A língua entendida como prática social, o ensino pautado pela pedagogia crítica e o olhar para os alunos são peças fundamentais para uma mudança de paradigma no ensino de língua inglesa em escolas públicas baianas.

No entanto, através do próprio discurso dos formadores, há resistência por parte da sociedade e de alguns graduandos para que a língua inglesa seja ensinada a partir de um viés significativo e emancipador. O apego ao ensino tradicional, que acompanha a sociedade desde a implantação das primeiras leis sobre o ensino de línguas no Brasil, ainda perdura nas escolas. A desconstrução deste paradigma requer um desafio constante por parte destes formadores. Contudo, eles não se aquebram e acreditam que podem fazer a diferença. Este engajamento sociopolítico alimenta suas práticas pedagógicas e os fazem acreditar que é possível construir um país melhor através da educação.

Deve-se considerar também que estas discussões são recentes, assim como a área de LA. É difícil observar mudanças, principalmente na educação, em poucos anos de implantação de novas formas de ensinar e aprender. Os professores tem a tendência de reproduzir a forma como foram ensinados. Há a dificuldade de se sair da zona de conforto e ensinar a partir de um viés significativo, pois isto exige um arcabouço grande de conhecimento na área de atuação. Talvez nem todos os futuros professores estejam preparados e dispostos a aceitar tais mudanças. A educação bancária está arraigada no ensino há décadas. Por isso, o desafio é constante e este grupo de formadores se mostrou irredutível diante do exercício desta responsabilidade em ressignificar o ensino de língua inglesa em escolas públicas baianas.

Outro aspecto a ser levantado é que estes resultados se devem somente a este grupo de formadores. São professores comprometidos com a educação, pesquisadores, engajados com o ensino. Penso no número de formadores que não aceitaram fazer parte da pesquisa e questiono como será a formação no Estágio Supervisionado em outras universidades brasileiras. Estes achados são somente um recorte das várias possibilidades para o desenvolvimento de outras investigações com este viés, com outros olhares, outras costuras.

As representações sociais deste grupo de formadores mostraram que o ensino de inglês é possível nas escolas públicas. Acreditar no aluno de escola pública, acreditar na escola pública como espaço de ensino e aprendizagem, acreditar no ensino de inglês como língua que pertence a todos é o ponto de partida para que mudanças aconteçam.

Minha costura está concluída. A peça-pesquisa foi costurada e arrematada. Mas como pesquisadora, tenho consciência de que esta pesquisa é somente minha perspectiva sobre o objeto investigado. Espero que outras pesquisas venham, pois o ensino de língua inglesa em escolas públicas precisa ser ressignificado, assim como tem sido feito pelos respondentes desta investigação. A síndrome do escravizado precisa ser superada pela nossa sociedade. Só assim, nos libertaremos da opressão e do silenciamento do poder hegemônico para alçarmos voo.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. Representações Sociais dos Professores Formadores: O Sentido do Trabalho Docente e a Profissionalização. *Nuances: Estudos sobre a Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XV, v.16, nº 17, 2009.
- ABRIC, J. *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: Press Universitaires de France, 1994.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Professor de Língua (s): Profissional, Reflexivo e Comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 3, n.1, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Re) Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional de Professores de Língua Estrangeira. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, v. 9, 2006. p. 9-20.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Formação para o Magistério: O Discurso dos Formadores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 11, nº 33, 2011.
- AMENDOLA, R.; POSSAS, S. A Edição de Livros Didáticos de Línguas Estrangeiras Destinados ao PNLD: Algumas Considerações. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, PUC-Rio, 2016.
- ARAGÃO, R. Cognição, Emoção e Reflexão na Sala de Aula: Por uma Abordagem Sistêmica do Ensino/Aprendizagem de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, 2005. p. 101-122
- ARAGÃO, R. C. *São as Histórias que nos Dizem Mais: Emoção, Reflexão e Ação na Sala de Aula*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e Pesquisa Narrativa: Transformando Experiências de Aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2008.
- ARAGÃO, R. Língua Estrangeira no Brasil: Políticas e Oportunidades. In: LIMA, D. C. (Org.). *Aprendizagem de Língua Inglesa: Histórias Refletidas*. Vitória da Conquista (BA): Edições UESB, 2010. p. 135-150.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em Tempos de Globalização: Para Além do Bem e do Mal. *Calidoscópico*. v. 5, n. 1. São Leopoldo, jan./abr. 2007. p. 5-14.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª edição. São Paulo: Editora HUCITEC, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a Pesquisa (de) Narrativa. In: GOMES JÚNIOR, R. C. *Pesquisa Narrativa: Histórias sobre Ensinar e Aprender Línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

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*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2001.

BASSO, E. A. As Competências na Contemporaneidade e a Formação do Professor de LE. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.) *Perspectivas de Investigação de Linguística Aplicada*. Campinas: Ed. Pontes, 2008. p. 127-155.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, M. C. *Formação de Professores: Desafios Históricos, Políticos e Práticos*. São Paulo: Paulus, 2013.

BORTONI, S. *Adeus, Docência*. 2013. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/4228-escassez-de-professores>> Acesso em set 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRANDÃO, C. R. *A Pergunta a Várias Mãos: A Experiência da Pesquisa no Trabalho do Educador*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Estrangeira, Ensino Médio*. Brasília, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena*, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ do Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMT, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.161. *Dispõe sobre o Ensino da Língua Espanhola*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* v. 1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.084. *Dispõe sobre os Programas de Material Didático*, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e Dá outras Providências*, 2010.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada*, 2015.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...], 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a.

BRASIL. *Institui o Programa Residência Pedagógica*. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica*, 2019.

BRETON, L. J. Reflexões Anglófilas sobre a Geopolítica do Inglês. In: LACOSTE, Y. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa como Espaço de (Trans)formação de Professores. *Entrepalavras*, 8(3), 2018. 244-263.

- BROWN, D. *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Longman, 2000.
- BRUNER, J. *Atos de Significação*. 2ª edição. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.
- CANÇADO, M. Um Estudo sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 23, 1994. p.55-69.
- CARVALHO M. A. B; OLIVEIRA, L. A. Fairclough. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.) *Estudos do Discurso: Perspectivas Teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Narrativa*. 2ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning, Pedagogies: *An International Journal*, 4:3, 2009. p. 164-195.
- CRUZ, F. M. L.; AGUIAR, M. C. C. Reflexos dos Professores-Formadores na Identidade de Docentes Universitários. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 24, 2014.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y., S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DIJK, T. A. V. *Discurso e Poder*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2017.
- DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 1, 2002. p. 27-35.
- DOMINGOS, S. D.; CASTRO, M. R. Representações Sociais de Professores Formadores sobre a Prática de Professores da Educação Básica. *Revista Educação PUC-Camp*. Campinas, v. 22, 2017.
- DOTTA, L. T. *Representações Sociais do Ser Professor*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.
- DUNKER, C. I. L.; PAULON, C. P.; MILÁN-RAMOS, J. G. *Análise Psicanalítica de Discursos: Perspectivas Lacanianas*. 2ª edição. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.
- DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico*. Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.
- FAIRCLOUGH, N. Discurso e Mudança Social nas Sociedades Contemporâneas. In: FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 316 p.
- FAIRCLOUGH, N. Texts, Social Events and Social Practices. In: FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge, 2003. 197 p.

FIGUEIREDO NETO, R. B. PCN de Língua Inglesa: da Metáfora das Lentes à Visão Caleidoscópica. In: BORGES, M. V.; FIGUEIREDO NETO, R. B. *A Linguística Aplicada Vai à Escola: Um Diálogo com os PCN de Língua Inglesa*. Salvador: EDUNEB, 2015.

FREEMAN, D. Second Language Teacher Education. In: CARTER, R.; NUNAN, D. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, 2001.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADRIOT-RENARD, H. O Inglês: Língua Franca das Instituições Internacionais. In: LACOSTE, Y. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

GOMES, A. M. T.; SILVA, E., M., P.; OLIVEIRA, D., C. Representações Sociais da AIDS para Pessoas que Vivem com HIV e suas Interfaces Cotidianas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, maio-jun 2011.

GOMES JÚNIOR, R. C. *Pesquisa Narrativa: Histórias sobre Ensinar e Aprender Línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GRADDOL, D. *The Future of English?* London: British Council, 1997.

GRADDOL, D. *English Next*. London: The British Council, 2006.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Silva, T. T., Louro, G. L. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOFLING, E.M. Notas para a Discussão Quanto à Implementação de Programas de Governo: em Foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n.70, abr 2000.

HOOKS, B. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.

JENKINS, J. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. New York, New York: Oxford University Press, 2007.

JODELET, D. Representações Sociais: Um Domínio em Expansão. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. *Loucuras e Representações Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JORDÃO, C. M.; BRURHER, E. A Condição de Aluno-professor de Língua Inglesa em Discussão: Estágio, Identidade e Agência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, 2013.

KACHRU, B. B. *The Other Tongue. English Across Cultures*. Urbana, Ill. University of Illinois Press, 1982.

KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Eds.) *Narratives of Learning and Teaching EFL*. London: Palgrave Macmillan, 2008.

KENSKI, V. M. A Vivência Escolar dos Estagiários e a Prática de Pesquisa em Estágios Supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. São Paulo: Papirus, 2005.

KRAMSCH, C. Language, Culture, and Voice in the Teaching of English as a Foreign Language. *@novELTy*, v. 8, n. 1, 2000.

KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. São Paulo: Papirus, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. DA (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, n. 35, 2001.

KUPSKE, F. F. Língua Inglesa como Terceira Língua: Considerações sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras para Estudantes Surdos na Educação Básica Brasileira. *DIALOGIA*, v. 0, 2018. p. 109-120.

LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis. *Journal of Narrative and Life History*. v. 7, n. 1-4, 1997. p. 395-415.

LACOSTE, Y. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. J. O Ensino De Línguas Estrangeiras No Contexto Nacional. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, 1999. p. 13-24.

LEFFA, V. J. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade: Considerações sobre o Fracasso da LE na Escola Pública. In: LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. 15ª edição. São Paulo: Loyola, 1998.

LIM, S. *Crossing the Peninsula & Other Poems*. Kuala Lumpur: Heinemann Educational Books, 1980.

LIMA, A. A.; PERRELLI, M. A. S. *O Estágio na Formação Docente: Dilemas, Conflitos e Aprendizagens de Alunos Concluintes de um Curso de Biologia*, 2010. Disponível em:

<http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/2/INV_2_LIMA_O_ESTAGIO_NA_FORMA_CAO_DOCENTE.pdf> Acesso em set 2014.

LIMA, D. C. (Org.) *Aprendizagem de Língua Inglesa: Histórias Refletidas*. Vitória da Conquista – BA: Edições UESB, 2010.

LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LIMA F. F.; SALES, L. C. *Professores de Inglês do Ensino Básico: Representações Sociais do Aluno de Escola Pública*. 2006. Disponível em:
<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt12/GT12_2006_04.PDF> Acesso em set 2014.

LUQUE AGULLO, G. El Dominio de la Lingüística Aplicada. *Revista Espanola de Lingüística Aplicada*. v. 17-18, 2004-2005. p. 157-173.

MENDES, E. In.: Língua, Cultura e Formação de Professores: por uma Abordagem de Ensino Intercultural. MENDES, E.; CASTRO SOUZA, M. L. (Org.). *Saberes em Português: Ensino e Formação Docente*. Campinas (SP): Editora Pontes, 2008.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta Anos de Linguística Aplicada: de Onde Viemos e para Onde Vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: Um Caminho com Diferentes Acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MICCOLI, L. O Ensino na Escola Pública Pode Funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MICCOLI, L. Valorizar a Disciplina de Inglês e seu Trabalho de Professor. CUNHA, A., G.; MICCOLI, L. *Faça A Diferença: Ensinar Línguas Estrangeiras na Educação Básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MINAYO, M. C. S. O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: *Textos em Representações Sociais*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 89 -111.

MIRANDA, C. A. A. *Abordagem Ideológica da Representação Social de Professores Universitários sobre a Formação de Docentes de E/LE*. 2012. 187 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2012.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, 1994.

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

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

NASCIMENTO, M. V. F. *Representação Social, Avaliação e Léxico: Um Olhar sobre o Discurso de Professores e Tutores do Curso de Licenciatura Letras/ Espanhol da Universidade Federal do Ceará*. 2012. 229 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza - CE, 2012.

NASCIMENTO, N. K. O. PIBID Inglês: Formação Inicial de Professores e Letramentos - Outros Sentidos para English Everywhere. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, Sept 2019. p. 579-602.

NÓBREGA, S. M. *O que é Representação Social*. Curso de Doutorado em Psicologia Social; EHESS. 1990.

OLIVEIRA, F. C. M. *Representações Sociais de Formadores de Futuros Professores de Língua Inglesa*. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

OLIVEIRA, F. C. M. Para Além do Quadro e do Giz: Multiletramentos no Ensino de Língua Inglesa na Contemporaneidade. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, n. 17, jan/jul de 2020.

OLIVEIRA, L. A. Nas Entrelinhas da Narrativa de uma Aprendizagem. In: LIMA, D. (Org). *Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista – BA: Edições UESB, 2010.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de Ensino em Inglês: Teorias, Práticas, Ideologias*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, L. A. *Aula de Inglês: do Planejamento à Avaliação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, R. A. A Matrix da LE no Brasil: A Legislação e a Política do Fingimento. In: LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ORNELLAS, M. L. S. *(Entre)vista: a Escuta Revela*. Salvador: Edufba. 2011a.

ORNELLAS, M. L. S. *Representações Sociais: Letras Imagéticas*. Salvador (BA): Quarteto Editora. 2011b.

PAIVA, V. L. M. O. A Pesquisa Narrativa: Uma Introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2008.

PEREIRA, F. M. A Literatura como Alternativa para Práticas Decoloniais no Ensino de Inglês: Um Estudo Autoetnográfico sobre Experiências de uma Professora de Estágio Supervisionado. *New Trends in Qualitative Research*, v. 2, 3 Jul. 2020. p. 69-82.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PESCE, L; ABREU, C. B. M. Pesquisa Qualitativa: Considerações sobre as Bases Filosóficas e os Princípios Norteadores. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40. 2013.

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

PICONEZ, S. C. B. (Org.) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. São Paulo: Papyrus, 2005.

PINTO, C. B. G. C. *A Formação Continuada do Professor e o Sucesso do Processo Ensino-Aprendizagem*. 2008. Disponível em:

<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt12/GT12_2006_04.PDF> Acesso em set 2014.

QUEIROZ, M. M. A Representação Social dos Partidos Políticos no Brasil e Portugal: A Opinião dos Internautas sobre os Partidos de seus Países. *Panorama*: Goiânia, v. 8, n. 2, jul./dez. 2018. p. 20-27. Disponível em <C:/Users/teach/Downloads/7018-23618-1-PB.pdf> Acesso em out 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O Inglês na Educação Básica Brasileira: Sabemos Sobre Ontem; E Quanto ao Amanhã? *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, v. 1, n. 2, jul./dez. 2017. p. 258-271.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e Questão Ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. A Geopolítica da Língua Inglesa e seus Reflexos no Brasil: Por uma Política Prudente e Propositiva. In: LACOSTE, Y. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

RAJAGOPALAN, K. Narrando as Narrativas. In: LIMA, C. D. (Org.). *Aprendizagem de Língua Inglesa: Histórias Refletidas*. Vitória da Conquista – BA: Edições UESB, 2010.

RAJAGOPALAN, K. O Papel Eminentemente Político dos Materiais Didáticos de Inglês como Língua Estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

RAJAGOPALAN, K. Política de Ensino de Línguas no Brasil: História e Reflexões Prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

RATEAU, P.; MOLINER, P.; GUIMELLI, C.; ABRIC, J. Teoria da Representação Social. Tradução: Claudia Helena Alvarenga. In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. (Org.). *Handbook of Theories of Social Psychology*, v. 2. London: SAGE, 2012.

REIS, A. G. *Representações dos Professores Formadores do IFAM: Discutindo o Conceito de Professor Reflexivo como Quebra de Paradigma*. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2017.

REIS, R. P. J. P. *Ser Professor no Ensino Superior: Representações Sociais das Práticas Docentes por Formadores do Curso de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação na Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2014.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Língua Inglesa: Refletindo sobre Cidadania, Diversidade e Criticidade à Luz do Letramento Crítico. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, vol. 12, n. 3, jul - set. 2018.

RIBEIRO, M. L. S. Educação Especial: Desafio de Garantir Igualdade aos Diferentes. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. São Paulo: Papyrus, 2005.

RICHARDS, J. Beyond Training: Approaches to Teacher Education in Language Teaching. *Prospect* (31), 1991.

RICHARDS, J. Second Language Teacher Education Today. *RELC Journal*, v. 39 (2), 2008.

RICHARDS, J.; RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.

RITZER, G. *The McDonaldisation of Society*. Thousand Oaks: New Century, 2000.

ROJO, R. (Org.). *Escola Conectada: os Multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: SEB/MEC (Org.), *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. 1ª edição, Brasília, MEC/SEB, 2004, p. 14-59.

ROSA, C.; LOPES, N.; CARBELLO, S. Expansão, Democratização e a Qualidade da Educação Básica no Brasil. *Poiesis Pedagógica*, Catalão-GO, v.13, n. 1, jan/jun 2015. p. 162-179.

SÁ, C. P. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, B. S. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2007.

- SANTOS, C. W. DOS; MORORÓ, L. P. O Desenvolvimento das Licenciaturas no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 19, 4 jun 2019.
- SANTOS JORGE, M. L.; TENUTA, A. M. O Lugar de Aprender Língua Estrangeira é a Escola: O Papel do Livro Didático. In: LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- SCHMITZ, J. R. Uma Análise Crítica de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” de Rojo e Moita Lopes (2004). *Calidoscópico*, v. 6, n. 1, jan/abr 2008. p. 37-44.
- SCHMITZ, J. R. Diálogo com um Professor de Língua Inglesa sobre a Carreira Docente e a Escola Pública. In: LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SCHMITZ, J. R. Looking under Kachru's (1982, 1985) Three Circles Model of World Englishes: The Hidden Reality and Current Challenges. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte Apr/June 2014.
- SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEIDLHOFER, B. Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press, 2004.
- SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English used as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- SILVA, A. C. A. O. *Representações do Aprender Inglês no Ensino Fundamental e Médio*. 2010. 149 p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP, 2010.
- SILVA, C. N.; MELO, M.G. P. L.; ANASTÁCIO, S. M. G; *Nômades Contemporâneos: Famílias Expatriadas e um Mosaico de Narrativas*. RJ: Vieira & Lent, 2009.
- SILVA, O. J. Professores de Línguas e Programas do Livro Didático. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. (55.1), jan/abr 2016. p. 185-198.
- SILVA, R. C. O Professor de Línguas, o PNLD, o Livro Didático de Línguas e Outros Materiais Didáticos. *Revista a Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 18, n. 3, set - dez 2017. p. 138-153.
- SILVA, G. S; BITTENCOURT, M., C. A Influência do Pibid-Inglês na Formação do Professor Reflexivo. *Revista X*, v. 1, n. 0, 2015, jun 2015.

- SILVA, R. C.; PARREIRAS, V. A.; FERNANDES, G., G. M. Avaliação e Escolha de Livros Didáticos de Inglês a Partir do PNLD: Uma Proposta para Guiar a Análise. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.18, n. 2, jul./dez. 2015. p. 355-377.
- SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como Língua Internacional: Por uma Pedagogia Intercultural Crítica*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- SIQUEIRA, D. S. P. O Ensino de Inglês na Escola Pública: Do Professor Postiço ao Professor Mudo, Chegando ao Professor Crítico-Reflexivo. In: LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011a.
- SIQUEIRA, D. S. P. World Englishes, World English, Inglês como Língua Internacional, Inglês como Língua Franca. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011b. p. 333-354.
- SIQUEIRA, D. S. P. Se o Inglês Está no Mundo, Onde Está o Mundo nos Materiais Didáticos de Inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- STEIN, A. *Representações de Formadores de Professores de Inglês no Contexto do PDE-PR*. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, 2015.
- SOUZA, M.; FLEURI, R. Entre Limites e Limiars de Culturas: Educação na Perspectiva Intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.) *Educação Intercultural: Mediações Necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.
- SOUZA, R. S. A Língua Inglesa na Cultura Brasileira e na Política Educacional Nacional: Um Estranho Caso de Alienação. In: LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- STREET, B. Os Novos Estudos sobre o Letramento: Histórico e Perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- STREET, B. *Letramentos Sociais: Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- TELLES, J. “É Pesquisa é? Ah, Não Quero, não, bem!” – Sobre Pesquisa Acadêmica e sua Relação com a Prática do Professor de Línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, 2002. p. 91-119.
- TELLES, J. Reflexão e Identidade Profissional do Professor de LE: Que Histórias Contam os Futuros Professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, 2004. p. 57-83.
- TORRES-GARCIA, J. *Mapa Invertido da América do Sul*, 1936.
- TORRES-GARCIA, J. *Mapa Invertido da América do Sul*, 1943.

TREVISOL, J. R.; LIMA, R. A. PIBID Inglês: Uma Experiência Significativa de Formação Continuada. *Revista Eletrônica Falas Breves, Múltiplos Olhares*, v. 1, Breves-PA, fev 2014.

UGGIONI, J. S.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações Sociais de Saberes Docentes por Profissionais Responsáveis pela Formação Inicial e Continuada*. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 24, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA. *Regulamento Geral de Estágio Curricular*. Resolução nº 795/2007 – CONSEPE, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA. *Projeto do Curso de Letras da UNEB - Campus VI*, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, *Projeto Pedagógico Do Curso De Licenciatura – Inglês*, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal da Bahia*. Salvador, 2005.

VENTURINI, F.; RUSSO, R. Mais uma Vez. In: RUSSO, R. *Presente* (CD Single). Rio de Janeiro: EMI, 2003.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação Inicial do Professor de Língua Estrangeira: Parceria Universidade e Escola Pública. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas (SP): Editora Pontes, 2007. p. 155-166.

VYGOTSKY, L. *Formação Social da Mente*. SP: Martins Fontes, 1999.

WACHELKE, J. F. R.; HAMMES, I., C. Representações Sociais sobre Política segundo Posicionamento Político na Campanha Eleitoral de 2006. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 3, jul /set 2009. p. 519-528. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/pe/v14n3/v14n3a13>> Acesso em out 2020.

WAGNLEITNER, R. *Coca-Colonização e Guerra Fria*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1994.

WALSH, C.; MIGNOLO, W.; LINERA, A. G. *Interculturalidad, Descolonización del Estado y del Conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Signo, 2006.

WATSON-GECEO, K., A. Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL QUARTERLY*, v. 22, n. 4, 1988.

Créditos dos vetores utilizados na abertura dos capítulos:

https://br.freepik.com/vetores-gratis/conjunto-de-elementos-de-costura-desinged-estilo-monocromatico_9648457.htm#page=1&query=elementos%20de%20alfaiataria&position=2

APÊNDICE A

Você foi convidado(a) a participar de uma pesquisa de doutorado intitulada **O que Dizem os Formadores? Representações sobre o Ensino de Língua Inglesa em Escolas Públicas Baianas**. A pesquisadora garante seu anonimato e o uso das informações exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para a geração de dados, um dos instrumentos de pesquisa é a narrativa escrita. Por isso, peço por gentileza, que redija um texto em que contemple os temas mencionados abaixo. Contudo, fique à vontade para contar tudo que considerar importante na sua profissão. Quanto mais informações forem disponibilizadas mais você ajudará a pesquisadora. Muito obrigada!

Nome	
Idade	
Titulação	
Tempo de experiência como professor de língua inglesa	
Instituição que trabalha atualmente	
Tempo de experiência com formação de professores	

Conte sobre sua trajetória profissional até tornar-se um professor(a) universitário(a). Foi aluno de escola pública? Lecionou ou leciona em escola pública? Como foi (é) a experiência?

Como é ser um(a) professor(a) formador(a) atualmente para você?

Descreva como é (foi) ministrar a disciplina de estágio supervisionado.

Como funciona a tríade escola pública, formador e estagiário na sua experiência profissional?

Como você prepara (preparou) os licenciandos para a prática pedagógica nas escolas?

Quais são (foram) os desafios para preparar os licenciandos para estagiar nas escolas?

APÊNDICE B

**Roteiro para entrevista com participantes da pesquisa: O que Dizem os Formadores?
Representações sobre o Ensino de Língua Inglesa em Escolas Públicas Baianas**

Apresentação da pesquisadora e informações básicas do participante. (nome, idade, anos de docência, anos como formador)

- a) Como foi sua formação profissional?
- b) Você foi aluno (a) de escola pública? Lecionou ou leciona em escola pública? Como foi (é) a experiência para você?
- c) Qual sua experiência com o estágio supervisionado?
- d) Conte como você atua com a disciplina de estágio supervisionado.
- e) Quais são os desafios para preparar os licenciandos para fazer o estágio nas escolas?
- f) Como é a parte prática do estágio supervisionado na sua universidade?
- g) Como é sua relação de formador com a escola em que seus graduandos vão estagiar ou já estagiaram?

APÊNDICE C



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos-
Resolução 466/12

Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **intitulada**: O que Dizem os Formadores? Representações sobre o Ensino de Língua Inglesa em Escolas Públicas Baianas, que tem como **objetivos**: investigar as representações sociais dos formadores sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas. Este é um estudo baseado em uma abordagem interpretativista, utilizando método etnográfico.

A pesquisa terá duração de 01 ano, com o término previsto para junho de 2020.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em:

- 1) Responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário. A entrevista será gravada em celular e posteriormente armazenada em nuvem para posterior transcrição;
- 2) Redigir uma narrativa sobre sua formação profissional e sobre sua atuação como formador de futuros professores de língua inglesa;
- 3) Consentir que a pesquisadora observe algumas de suas aulas, combinando as datas e horários. Todo o material transcrito e narrativas escritas impressas serão guardadas por cinco (05) anos e/ou incineradas/deletadas após esse período.

Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. Há **remoto risco** de dano psicológico ou traumático relacionado a sua participação, pois a pesquisadora fará coleta somente de sua prática pedagógica através de seu discurso oral e escrito. Os instrumentos de pesquisa serão apresentados antes da coleta para que o sr(a) esteja ciente dos questionamentos que serão feitos. No intuito de minimizar qualquer desconforto durante a observação de aula para os graduandos, o pesquisador deve esclarecer antes da observação que a coleta será feita somente do discurso do sr (a). O **benefício** relacionado à sua participação será o de contribuir para a área da educação com os resultados analisados. Esses resultados devem fornecer dados para possíveis mudanças no currículo do curso de Letras - língua inglesa, tais como carga horária do estágio supervisionado, mudança na oferta de disciplinas práticas e na formulação das ementas de disciplinas. Além disso, os resultados devem fornecer dados para a reflexão da sua prática pedagógica e também, de todos os formadores dos cursos de Letras, assim como contribuir para possíveis mudanças dentro das escolas públicas futuramente.

Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradeço!

Flávia Cristina Martins de Oliveira

Matrícula nº 218122691

Aluna de doutorado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia

Orientada por prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva

cel: XXXXXXXXXXXX

e-mail: XXXXXXXXXXXX

Pelo presente documento eu _____,
RG _____, CPF _____, professor (a) da
Universidade _____, do Departamento de
_____, declaro ter conhecimento dos objetivos e dos
métodos deste estudo, que me foram apresentados pela pesquisadora abaixo assinada e conduzido pelo
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – Doutorado da Universidade Federal da Bahia –
PPGLinC/UFBA.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em
participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer
qualquer punição ou constrangimento.

Salvador, _____ de _____ de _____.

Sujeito da Pesquisa: _____

APÊNDICE D

Narrativa de Blue Rain

Iniciei minha educação formal em uma escola particular, onde estudei até o final do Ensino Fundamental I. Depois desse estágio, passei a estudar em instituições públicas, do Ensino Fundamental II ao doutorado. Antes da graduação, fiz um curso de inglês e, nele, comecei a ministrar as primeiras aulas aos 17 anos. Ainda aos 17 anos, lecionei inglês em uma escola particular no bairro onde morava. Quando concluí a graduação, fiz concurso para o cargo de professora da Educação Básica, ensino fundamental II, da Prefeitura Municipal de Camaçari. Comecei a lecionar aos 24 anos enquanto fazia o Mestrado. Nessa época, também lecionei em três faculdades particulares. Ao terminar o mestrado em um ano e meio, fiz a qualificação para o doutorado, aconselhada pela minha orientadora que viu em minha dissertação partes que poderiam compor um projeto de tese. Assim, fiz a defesa da dissertação, do memorial e do projeto de tese e me qualifiquei para o doutorado.

Enquanto fazia o doutorado, decidi fazer concurso para o cargo de professora do Estado. Fui aprovada em segundo lugar e, diante da ampliação de vagas, fui convocada. Passei a atuar como professora do Estado, enquanto também trabalhava na Prefeitura Municipal de Camaçari e em três faculdades particulares. A carga horária em todos esses lugares compunha 60 horas semanais.

A experiência de ser professora da Educação Básica e do ensino superior naquela época me fez perceber a diferença dessas experiências no que se refere ao perfil do aluno, propósito da educação e o status do professor. Diversos colegas falavam em tom de crítica sobre minha opção em continuar na Educação Básica. Observava que, no ensino superior, os professores tinham maior empenho em seus planejamentos. As aulas eram mais elaboradas e havia uma preocupação em não incorrer em atrasos ou mesmo ausências, o que nem sempre eu observava nas escolas públicas.

Em uma das escolas públicas onde lecionei, fui, durante quase um semestre, a única professora. Eu lecionava Inglês, Português e Religião em duas turmas e, comumente, tinha que ensinar em uma turma um determinado conteúdo e passar uma atividade para poder ir para outra turma e fazer o mesmo. Nessa escola, as aulas ocorriam apenas até o terceiro horário, porque não havia água. Essa situação mudou, consideravelmente, no segundo semestre, quando a escola passou a ter água e chegaram mais professores. Contudo, no fim do ano, a escola foi fechada. Com isso, fiquei excedente.

Por não querer abrir mão do meu cargo na Prefeitura e do meu doutorado, optei por pedir exoneração da Secretaria de Educação do Estado. Lamentei pelos alunos com quem tinha tido exitosas experiências e que relataram que não tinham tido muitos professores com o comprometimento que eu tive. Apesar dos desafios nas escolas onde ensinei no Estado – a primeira delas havia sido uma escola no turno noturno onde ensinei por apenas dois meses antes de ficar excedente –, as experiências foram marcantes. Na segunda e última escola onde lecionei pela Secretaria de Educação do Estado, lembro-me que, em uma das turmas, tive alunos de níveis variados. Alguns retomaram os estudos muitos anos depois de terem parado, outros diziam ter dificuldades cognitivas e alguns poucos estavam em série regular. Tive como proposta criar uma comunidade de aprendizagem em que eles se ajudassem mutuamente e desenvolvessem tarefas que seriam produções coletivas. Uma das atividades marcantes foi um varal de poesia na aula de português e *role-plays* nas aulas de inglês. Um dos alunos, ao término do ano letivo em sessão de *feedback*, falou que houve um tempo em que se sentia envergonhado de escrever bilhetes para seu chefe, mas que, depois de ter aulas comigo, não só se sentia seguro em escrever em português, como ainda tinha aprendido a se comunicar um pouco em inglês.

As experiências na escola municipal também produziram boas memórias. Nela, criei um módulo para as séries que ensinei, a partir do segundo ano em que lecionei lá, com o objetivo de implementar lições que conjugassem a abordagem sociointeracionista e comunicativa. Lembro-me de uma das falas de uma colega quando ela disse que já havia trabalhado em várias escolas, mas em nenhuma delas os alunos falavam tanto inglês quando naquela por causa das minhas aulas.

Obviamente, nem tudo na experiência nas escolas foi positivo. Tive momentos de sentimento de fracasso quando o que havia planejado não podia ser aplicado à aula em virtude da dispersão dos alunos ou indisciplina. Na verdade, eu não tinha me preparado devidamente para essa experiência. Quando fiz a graduação, nas aulas de Estágio, os assuntos giravam em torno do ensino de inglês para cursos livres e o estágio na escola foi comprometido por um período de greves e esvaziamento da turma em que lecionei. Nela, eu apliquei as estratégias que estava acostumada a aplicar em cursos livres, onde eu já acumulava uma experiência de cerca de 4 anos.

No meu segundo ano de doutorado, foram abertos dois concursos públicos para o ensino superior. Um era na UEFS e outro na UFBA. Apesar de ter sido aprovada com boa pontuação nas provas escrita e didática na UEFS, fiquei em segundo lugar em relação a uma candidata que tinha praticamente a minha idade em experiência acadêmica com ampla produção. Fui aprovada

na UFBA em segundo lugar e havia duas vagas. Pedi demissão e exoneração dos meus empregos anteriores. Assim, comecei a ser professora efetiva do quadro da universidade como Assistente.

No ano seguinte à minha aprovação no concurso, concluí o doutorado. A conclusão ocorreu em dois anos e meio e a defesa foi muito exitosa. A defesa foi no memorável dia 10 de dezembro de 2010. Eu tinha 28 anos.

Dois anos após o início das minhas atividades na UFBA, colegas do Departamento de Letras Germânicas solicitaram que eu lecionasse a disciplina Estágio Supervisionado por causa da minha experiência pregressa com a Educação Básica. Aceitei o desafio apesar de já ter iniciado o planejamento das disciplinas que tinham sido designadas a mim antes dessa solicitação.

A experiência com Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa tem sido marcada por desafios, bons resultados, mas, ocasionalmente, há algumas frustrações. Em termos práticos, alguns desafios que tenho vivenciado são a ausência de alinhamento entre o calendário da UFBA e o calendário letivo das escolas, exceto a partir de 2019; a dificuldade de atribuir uma turma aos estudantes que têm outras matérias e só dispõem de um turno para fazer o estágio por trabalharem ao longo do dia; cancelamentos de aulas nas escolas por causa de inúmeros fatores como greves, chuva, violência nos bairros, entre outros. Outros desafios, em seu caráter mais positivo, são a ausência de uma percepção sobre as implicações sociais e políticas da educação por parte de muitos discentes. Cito, também, a falta de desejo de atuação na escola pública, sobretudo entre aqueles que lecionam em cursos livres.

Os desafios mencionados, contudo, são atenuados pela tônica das aulas. Nelas, sempre sublinho o caráter político e transformador que a educação pode ter. Ao lado das metas de ensino do idioma, motivo reflexões sobre a conciliação entre o aprendizado de uma língua estrangeira e a ampliação da consciência social e da competência intercultural. A minha proposta se pauta no objetivo de ministrar conteúdos significativos e de relevância social para que os alunos aprendam o idioma e princípios que ampliem o respeito à diversidade, o senso de comunidade, a empatia, a autoestima, para citar apenas alguns exemplos. Desde 2018, inseri nas discussões de Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa questões sociais e raciais que atuam na construção dos pilares em que se ergue a educação. [...]

Narrativa de Sheila

Desde sempre soube que seria professora. Foi uma certeza que veio naturalmente, quando aos cinco anos, já montava minha sala de aula, com alunos imaginários e pedaços de giz doados pela professora do infantil II. Tive a oportunidade de estudar sempre em escola particular, vindo ingressar no ensino público, quando passei no vestibular para Letras com inglês. No início da graduação, quando comecei a ter algumas vivências docentes, com estágios e voluntariados, foi sendo despertada em mim a predileção pelo ensino de adultos e com um maior amadurecimento acadêmico, percebi a minha vontade de voltar à universidade como professora.

Comecei a traçar os caminhos para seguir na carreira acadêmica. Graduada em 2008, já trabalhava em cursinho de inglês e logo comecei o mestrado em 2010; minha história com a escola pública só começa em 2011 quando comecei a atuar em uma escola estadual e apesar de não ser egressa dessa realidade, comecei a entender o meu papel transformador e tento exercê-lo da melhor forma possível, enfrentando os desafios, as tensões e tentando apontar para um rumo de mais esperança.

Foi em 2014 que surgiu a oportunidade de dar aulas em uma universidade estadual como professora substituta e essa experiência ressignificou a minha vontade de ser professora, por vezes, sufocada em uma realidade que eu não me encontrava plenamente. E percebo a necessidade de estar encontrada, começar a atuar no ensino superior foi um novo fôlego para que eu não me frustrasse com a minha profissão. Não porque eu não gostasse de dar aulas na escola pública, mas porque eu não estava completa lá.

Formar professores é uma responsabilidade imensurável, as marcas que deixo no meu aluno – professor em formação, serão impressas em seus futuros alunos e assim por diante. Precisamos além de cuidar dos conteúdos, pensar em uma sensibilização para o que é ser professor, esse impressor de marcas. Ser professor formador é essencialmente desafiador, às vezes, fico preocupada, pensando na possibilidade de não alcançar o aluno da forma que desejo, de não despertar aquele desejo em ser melhor, em aprender sempre, em refletir sobre sua prática, em ser crítico a respeito das suas posturas e escolhas.

Na experiência de Estágio Supervisionado, por exemplo, me preocupou perceber que alguns alunos, antes de se graduarem, já estavam desmotivados e certos de que não seriam professores. Por outro lado, me deixou muito feliz saber que um ex-aluno de Estágio, hoje, é um colega de uma disciplina na pós-graduação, porque o mesmo, foi aprovado no mestrado

logo após graduar. E eu acredito que as discussões nas aulas contribuíram para isso, despertou para as novas possibilidades. Nas aulas de Estágio, a elaboração dos planos, dos materiais didáticos, o maior desafio foi provocar nos formandos a necessidade de perceber as nuances por trás de cada escolha pedagógica, de cada abordagem e metodologia, por vezes, foi percebido que as teorias de aprendizagem, as noções de língua não direcionavam essas escolhas, justamente, porque não havia essa consciência. Nas discussões em sala sempre tentei trazer à luz, além das questões técnicas e estruturais do plano de aula, mas também, essas questões “invisíveis” no plano, mas que garantem a elaboração coerente e significativa e que atestam a consistência teórica do professor.

Chegar na escola pública com o estagiário é o outro desafio do professor de Estágio. Enquanto algumas escolas acolhem e abrem as portas para o estagiário, outras preferem não receber e isso nos levanta alguns questionamentos, que não nos cabe tratar aqui. A experiência na escola foi trivial, acredito que precisamos estruturar e repensar a chegada dos alunos na escola, o papel do professor regente, por exemplo, que pode ser um canal de diálogo, contribuição e troca; o estagiário não deve ser visto como um substituto, mas alguém que está em formação e precisa de um apoio, também do professor regente, que é aquele que conhece a turma na qual está sendo aplicado o projeto de estágio.

Pensar um projeto de estágio perpassa várias questões. Acolher as propostas dos alunos, que geralmente escolhe uma temática do seu agrado. A escolha da abordagem de ensino, que procurei apontar para a abordagem intercultural, na qual entendemos como uma forma de favorecer as questões interculturais no ensino da língua inglesa, pensar a gramática, por exemplo, a partir de situações, temas que ensinem muito mais do que a língua pela língua. A tentativa foi preparar os professores em formação a levar para a sala de aula questões relevantes para a realidade dos alunos, despertar seus interesses, fazer eles sentirem representados e a partir daí, começar a pensar o caráter estrutural e sistêmico da língua, no âmbito gramatical.

A partir dessa proposta fora da caixa, surgem as dificuldades. Muitas vezes, os próprios alunos na escola acham que só está acontecendo a aula se conteúdos gramaticais forem copiados no quadro; os professores em formação, que tiveram uma formação com o método gramática-tradução, não conseguem, muitas das vezes, abrir mão da tradição, das suas crenças e da representação que eles têm do que é aprender e, agora, ensinar inglês. Existem desafios de ordem não pedagógicas também, como já citado, o não aceite de algumas escolas, a resistência de alguns professores regentes, o horário dos alunos, que já estão trabalhando e não conseguem, facilmente, articular seus horários de trabalho com o horário de estágio.

Apesar dos desafios e dificuldades acredito que conseguimos superar e finalizar o estágio com um resultado muito positivo. É uma sensação incrível acompanhar o fechamento de um ciclo dos nossos alunos, perceber as conquistas, as superações e a vontade de dar certo, seja qual for o caminho que sigam. Essa turma que descrevo aqui foi, especialmente, marcante. Uma turma na qual eu assumi recém-chegada na universidade, como substituta também, e me ensinou tanto sobre ensinar e sobre mim, sobre o fato de ser professor ir além dos conteúdos em sala, é também sobre exemplo, é sobre empatia, é sobre sensibilidade e humanidade. Fui homenageada por essa turma antes de completar um ano de trabalho na instituição, e esse feedback me deixou muito feliz, não por vaidade ou necessidade de reconhecimento, mas por ser uma resposta direta e positiva às minhas inquietações, inseguranças e medos enquanto professora, de não estar alcançando o objetivo maior da nossa profissão que é de alcançar o outro.

Narrativa de Maya

A minha história com o ensino de LI teve início no ano 2000, um ano antes de ingressar na universidade, quando surgiu a oportunidade de lecionar inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma instituição privada de ensino, localizada em Guanambi/BA. Na ocasião eu cursava o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública (estudei em escola pública desde a quarta série do primário). No mesmo ano, passei a fazer parte do quadro de professores do curso de idiomas em que eu estudava. Tais experiências impulsionaram a minha escolha quanto à área de formação, e, portanto, ao sair do Ensino Médio ingressei imediatamente em uma graduação de licenciatura, habilitação plena em Português, Inglês e respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI em Caetité-BA.

Permaneci ensinando inglês nos níveis básico, intermediário e avançado durante oito anos em cursos livres de idiomas da minha cidade. Até então, ensinar inglês, em minha concepção, significava desenvolver nos alunos uma proficiência que se aproximasse o máximo possível daquela dos falantes nativos.

No ano de 2006, prestei concurso efetivo e obtive êxito nessa demanda. Fui convocada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em junho de 2007, para assumir o cargo de professora de Inglês nível III, num regime de vinte horas semanais. Essa experiência me apresentou os múltiplos desafios de ensinar inglês em uma escola pública e até hoje me impulsiona a buscar alternativas de ensino que estejam centradas nos aprendizes, libertando-os de um confinamento rigoroso à conformidade das normas dos falantes nativos, empoderando-os a se apropriarem da língua como um recurso comunicativo, e, finalmente, encorajando-os a terem iniciativa e autonomia.

Em 2008, fiz uma seleção pública para Professor Substituto de Língua Inglesa do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI. Tendo conseguido a aprovação, retornei como docente ao mesmo curso e instituição em que me formei. Naquela ocasião, assumi diversos componentes curriculares direcionados ao estudo de teorias linguísticas e dos fundamentos da Linguística Aplicada. Essa experiência me permitiu entrever o processo de ensino e aprendizagem de LI de forma mais crítica e consciente.

Em 2010, fui aprovada no concurso público para admissão de professor auxiliar de LI do mesmo curso que eu já atuava como professora substituta. A partir de então, tenho atuado, sobretudo, com os componentes de Estágio Supervisionado, o que tem me oportunizado acompanhar de perto os problemas teóricos e práticos que envolvem as ações pedagógicas dos

professores em formação. Sendo a supervisão da prática pedagógica dos estagiários uma das pautas do meu trabalho, é minha função auxiliá-los na elaboração, planejamento, avaliação, discussão e preparação do material didático. Essa responsabilidade só reforça o meu compromisso em levar os futuros professores a proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.

Como visto, a soma de experiências com o ensino de inglês em diversos âmbitos educacionais e níveis escolares me fez ativar um processo de avaliação dos meus pressupostos linguísticos e a relativizar as minhas crenças culturais, valores e visões de mundo. Essa tomada de consciência tem nutrido o meu desejo de estar sempre pesquisando, construindo o conhecimento, inovando a minha prática e desconstruindo antigas concepções. Em face disso, em meus espaços de atuação, tenho buscado criar uma atmosfera permanente de discussão e aprofundamento sobre as novas demandas para o ensino de LI desencadeadas pelo processo contemporâneo de globalização e ampliar os horizontes dos alunos para além de aspectos meramente linguísticos.

Ao supervisionar as atividades docentes dos estagiários, procuro sempre dirimir posturas bipartidas em que teoria e prática são tratadas separadamente, pois essa fragmentação acarreta sérios equívocos nos processos de formação profissional. A dissociação entre teoria e prática na formação docente resulta em um empobrecimento das ações nas escolas, quando deveria ser um processo teórico de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade em que a práxis se dá. Assim, de acordo com as proposições dos componentes curriculares de Estágio do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, os alunos são levados a discutir ensino não dissociado da pesquisa.

Cumprer registrar que no projeto do curso em questão, existem quatro componentes de Estágio Curricular Supervisionado, cada um deles com a carga horária de 100 horas. A ementa de Estágio I prevê o estudo da prática e da realidade do ensino de Língua Inglesa nos Ensinos Fundamental e Médio; em Estágio II propõe-se o planejamento e a execução de oficinas visando à prática pedagógica nos Ensinos Fundamental e Médio; no Estágio III, os estagiários elaboram formas de intervenção no Ensino Fundamental; por fim, no Estágio IV, os estagiários desenvolvem suas práticas com a regência no Ensino Médio. [...]

APÊNDICE E

Transcrição da Entrevista com Rogério

Pesquisadora: Professor, como foi sua formação inicial? Como foi que você se interessou pelo curso de inglês, resolveu fazer curso de Letras?

Respondente: Olha... eu comecei a estudar inglês quando eu era adolescente. Não porque eu tava interessado, gostava, mas porque eu não estava indo bem na escola (risos). Aí quando eu comecei eu gostei né, isso eu tinha acho que quatorze anos tá... Eu já tava hoje o que seria hoje o segundo Ensino Médio. Tava adiantado assim uns dois anos na escola, e aí quando eu terminei o meu curso de inglês, eu comecei estudando no Fisk, que era a única escola que tinha na minha cidade né... onde eu morava, aí a minha professora, que era dona da escola me convidou pra dar aula. E aí eu comecei a dar aula, mas ao mesmo tempo eu passei no vestibular, então na verdade eu só dei aula assim tipo um mês, um mês e pouquinho e daí eu me mudei pra São Paulo, pra começar a faculdade. E nesse primeiro vestibular que eu passei, eu não passei em Letras né, eu tentei biologia na USP e agronomia na UNESP. Naquela época o vestibular da USP e da UNICAMP eram juntos, então não dava pra prestar USP e UNICAMP né... você tinha que escolher. Então aí eu passei nos dois, eu fiz opção pra ir pra USP né, pra São Paulo então, e aí eu comecei a fazer biologia, assim tipo... eu detestei o curso (risos). Então e aí o que aconteceu foi que naquele ano, naquele primeiro ano em que teoricamente eu tava ali como aluno do curso de biologia, eu comecei a assistir aula em outras faculdades. Eu assisti aula na arquitetura né, na FAU, e tinha Letras também, e aí no final do ano eu prestei vestibular de novo pra Letras. O que de fato aconteceu foi o seguinte, eu tive a minha formação na área de biológicas no Ensino Médio, eu sempre estudei em escola pública, então assim eu tive professores muito bons. E aí pra tentar complementar um pouco a defasagem, pra poder entrar nos cursos que eu queria, quando eu fiz cursinho, eu optei por fazer o cursinho na área de exatas, não era Letras, não era humanas que eu tava prestando né... O que aconteceu foi que quando eu fui prestar Letras, aqueles conteúdos de humanas que eu precisava ir bem pra conseguir nota, eu não conseguia. Então eu não consegui entrar em inglês, eu entrei em alemão né, e aí lá na USP, ela funciona mais ou menos assim, eu não sei exatamente como é que funciona na UFBA, mas lá na USP a gente consegue fazer duas línguas, ou até três, assim, dá pra fazer duas línguas estrangeiras e português. Quando eu comecei a Letras, eu comecei a fazer alemão né, foi quando eu conheci a linguística, e aí eu acabei pedindo a inclusão pro bacharelado de linguística. Eu estudei Saussure e Chomsky por quatro anos (risos).

Eu tentei, eu tentei no ano seguinte assim... eu prestei vestibular de novo pra ver se eu conseguia inglês, mas eu não consegui né... Então lá na USP eu acabei me formando em linguística, eu larguei o alemão na metade... então, aí depois que eu me formei lá eu fiz minha licenciatura no Mackenzie, o Mackenzie é uma universidade particular e ficava perto de onde eu morava, sabe assim... Tinha algumas vantagens né... porque ficava perto de onde eu morava, na época eu já trabalhava na Cultura Inglesa e a Cultura pagava metade da mensalidade, sabe assim... então você junta alhos com bugalhos e faz lá né... Eu fiz a licenciatura no Mackenzie aí depois de alguns anos eu voltei pra USP, eu fiz pedagogia. A pedagogia foi assim... pra mim era assim, era uma diversão, mais do que fazer a faculdade mesmo, porque como eu já dava aula há algum tempo, foi um curso relativamente fácil pra mim, sabe... então... E aí eu conheci todos os pesquisadores teóricos da educação que descrevem a minha prática. Então isso foi muito interessante sabe... Depois, em termos de formação acadêmica, depois da educação eu fiz duas disciplinas como aluno especial na UNICAMP né.. e eu acabei passando de novo na pós-graduação lá na USP. A vida dá umas voltas meio estranhas né... eu me inscrevi na pós na Letras, na área de inglês e eu passei (risos). Eu querendo fazer a graduação em inglês eu não consegui né (risos) e aí assim, eu fiz o meu mestrado lá... Eu tô fazendo doutorado agora, tô terminando, quer dizer tô na metade, eu tô correndo por causa de alguns prazos, mais meus do que do programa, porque eu tenho até 2022 pra terminar. Em termos de formação acadêmica, é mais ou menos isso. (...)

Tem uma coisa que eu sempre fiz, que eu comecei a dar aula lá no Fisk, eu estudei no Fisk e comecei a dar aula lá no Fisk, e aí uma das coisas que eu sempre fiz, foi assim... a hora que a escola não me oferecia mais oportunidade pra fazer uma coisa diferente, ou rendesse mais ali, eu mudava de escola. Então as escolas em que eu trabalhei e as coisas que eu fazia nas escolas, eu acho que foi a minha grande escola. Porque de uma certa maneira assim, as pessoas que assistem às minhas aulas, eu não sei como é no Estágio tá (risos), que assistem às minhas aulas de inglês, fica uma coisa assim que é muito diferente. E muitas dessas coisas, na verdade, foram assim criações, entre aspas minhas, em busca de soluções de problemas de sala de aula. Toda aquela construção de material pedagógico, de relações construídas em sala de aula, como fazer o aluno trabalhar entre pares e tudo mais, assim eu fui aprendendo aos poucos na tentativa e erro. As escolas que eu trabalhei foram assim o meu grande laboratório. E aí eu fui assim devagarinho, eu não tinha formação, eu não tinha certificação porque eu nem sabia o que era esses exames de proficiência, eu comecei dando aula assim nessas escolas franqueadas menores, tipo Fisk, Yázigi, (...) A primeira escola maior foi quando eu comecei a dar aula no

SENAC, e aí assim, como eu não tinha formação, não tinha certificação, você acha que você não é muita coisa né (risos), e de repente eu tava lá no SENAC como coordenador, montando um curso de japonês lá no SENAC, não porque meu japonês seja aquela oitava maravilha do mundo, mas porque... (o respondente explica a aquisição do japonês como língua de herança). Nessa época que eu tava no SENAC, eu fui convidado a ajudar a montar o curso de japonês, não pelo meu japonês, mas pela minha prática, pelo meu conhecimento pedagógico. Depois é que eu percebi, eu fiz o que o Freire fala da palavra geradora mas na alfabetização de japonês, sem nem ter lido Freire sabe (risos). Quando eu fiz a faculdade de educação, eu descobri quem é que fala sobre as minhas práticas (risos). (...) O SENAC foi assim um lugar em que eu pude assim criar muito sabe... eu tinha muito espaço de criação né... Eu também dei aula na Cultura Inglesa, na Unicultural, que seria a versão do ACBEU aqui de Salvador (...) e eu também dei aula numa escola que se chama Associação Alumni. Em todas elas eu trabalhei como professor e eu não era coordenador, mas eu auxiliava a coordenação com a parte pedagógica. Mas assim, quando eu cheguei nessas escolas, uma boa parte dessa prática que eu tenho assim da sala de aula, ela já tava assim, entre aspas, um *framework* montado. O que aconteceu nessas escolas é que começou a haver um refinamento desse *framework*... tem algumas coisas que eu faço com meus alunos hoje, tem muito material que eu usava naquela época que eu uso hoje com eles, eu falo pros meus alunos assim “vocês sabem quantos anos eu tenho jogo?” (risos) Aí eu pergunto assim “quantos anos você tem?” né, aí ele responde assim, 22, eu falo assim, eu acho que esse jogo é mais velho do que você (risos). [...]

Transcrição da Entrevista com Ana Maria

Meu nome é Ana Maria, eu tenho 46 anos, eu ensino há 22 anos e sou formadora de professores há 17 anos.

a. Como foi a sua formação profissional?

Eu iniciei a minha formação profissional com outro curso... no ano de 2000 eu decidi pelo curso de Letras / Inglês. Então eu entrei na Universidade Católica do Salvador para cursar Letras / Inglês, após o término desse curso eu iniciei uma especialização em ensino de língua inglesa pela Universidade... a Unifacs, universidade Salvador. Depois do término dessa especialização, eu também fiz um mestrado na Universidade do Estado da Bahia em Estudos de Linguagem, na linha de Linguística Aplicada. Logo depois, passado um tempo, eu atualmente estou terminando um doutorado na Universidade Federal da Bahia, no curso de Língua e Cultura, também na linha de Linguística Aplicada.

b. Você foi aluna de escola pública?

Não, eu nunca fui aluna de escola pública. Eu cursei o meu ensino básico em escola particular. Eu lecionei em escola pública no colégio central por alguns meses e foi uma experiência bem interessante. Foi a minha primeira experiência como professora, o colégio era bem organizado, as turmas eram grandes, mas foi uma experiência muito positiva porque ali eu me afirmei como professora. Discerni realmente que ali era minha vocação né... Eu tive ali uma experiência de me sentir muito bem a frente de uma sala de aula e ver que realmente eu tinha esse chamado né... eu estava satisfeita com a profissão que eu havia escolhido.

c. Qual sua experiência com Estágio Supervisionado?

Bom, além da minha experiência como aluna sendo formada num curso de licenciatura, foi uma experiência positiva de estágio que eu tive é... eu tive a experiência e tenho até hoje de ser orientadora de Estágio Supervisionado né, de supervisionar, guiar os alunos nesse caminho. Então desde 2009, quando eu passei no concurso da Universidade do Estado da Bahia, que eu sou professora de Estágio Supervisionado. Eu faço esse trabalho, no começo eu fui entendendo o funcionamento dessa etapa do currículo, que eu considero extremamente importante, essa ligação entre a teoria e a prática. E não só isso, mas também, é uma... é um caminho que passa pelas relações institucionais, então é algo que eu também gosto bastante, uma experiência pra mim muito interessante de fazer a leitura dos contextos, ali ao redor, de conhecer a comunidade. Essa relação institucional eu gosto bastante, é uma experiência muito positiva, me dá... eu tenho um retorno bem positivo também pra aquilo que eu faço, de ver na prática esse encaminhamento

do futuro professor né... fazendo esse alinhamento entre, refletindo sobre esse alinhamento entre a teoria e aquilo que ele vê na universidade e aquilo que ele realmente, de fato transforma em ação.

d. Conte como você atua na disciplina de Estágio Supervisionado.

Bom, normalmente o Estágio Supervisionado nós podemos assim resumir a prática reflexiva. Então eu inicio normalmente com aulas coletivas, lá nessas primeiras aulas coletivas é feita a apresentação do curso, nós fazemos a proposta né... da prática reflexiva. Fazemos alguma introdução sobre a prática, algumas reflexões iniciais sobre identidade de cada um, um pouquinho sobre crenças, mergulhamos um pouco nessa identidade do professor a que eles estão se tornando. É... depois nós partimos para investigação do contexto, nós fazemos visita a escola em que eles vão atuar. É feito reunião com a professora regente, o conhecimento desse contexto, levantamento do contexto, desses aspectos da comunidade em que eles vão atuar. É feita também observação das aulas dessa professora regente pra conseguir captar melhor o funcionamento dos aspectos da sala de aula em que eles vão atuar. A partir daí eles elaboram uma proposta de intervenção pra aquele local, é feito então orientações individuais pra conversarmos sobre essa proposta. Então eles fazem a transposição dessa proposta de intervenção para as sequências didáticas, aí inicia a regência. Essa regência é acompanhada por reflexão constante. Eles fazem um diário reflexivo sobre cada aula dada. Eles então começam a elaboração do relatório, nós fazemos mais sessões e orientações individuais. Terminamos mais com uma sessão reflexiva em que eles também discutem todas as propostas que eles foram né... individualmente trabalhadas e isso gera uma... grande reflexão, uma reflexão também em grupo que normalmente é muito positiva né... Então nós concluímos a disciplina e a avaliação normalmente é, tanto a participação, a presença nas aulas de regência, mas principalmente a elaboração desse relatório né... como um memorial mesmo formativo.

e. Quais são os desafios para preparar os licenciandos para fazer o estágio nas escolas?

Eu creio que o desafio maior está em dar os primeiros passos né... em tornar o ensino algo que é local, algo que é específico para aquele local, não somente que é uma metodologia que aprende no curso de formação, então eu vou aplicar aquela metodologia exatamente naquele contexto. Eu acho que o maior desafio é criar essa sensibilidade que vem com a experiência de fazer a leitura do contexto, das realidades que se apresentam né... é ter experiência mesmo pra lidar com os desafios que aparecem e no momento em que aparecem e que serão novos em todos os momentos né... e não se fixar apenas numa teoria, numa metodologia, ...mas talvez criar essa consciência de que cada contexto tem seus aspectos particulares e que você tem que

criar uma abordagem né... você tem que elaborar algo específico para aquele contexto. Além disso tem o próprio desafio da minha realidade que é o ensino noturno, que eles, no caso da UNEB, eles estagiam no turno da noite. Então, para muitos é uma realidade nova né... É um desafio a mais, no meu caso específico.

f. Como é a parte prática do Estágio Supervisionado na sua universidade?

Bom, após os primeiros encaminhamentos e a leitura do contexto, eles realizam a regência numa unidade da escola né... uma unidade escolar, e eles fazem esse tempo de regência durante esse período de uma unidade escolar. Creio que eu entendi que se resume bem a parte prática, eu não sei se eu entendi muito bem mas, essa seria a realidade da UNEB. E no caso do meu curso, essa parte prática na escola é realizada no turno noturno numa escola da mesma comunidade ali ao redor da UNEB.

g. Qual é sua relação de formador com a escola em que seus graduandos vão estagiar ou já estagiaram?

Bom, normalmente eles fazem o estágio nessa escola e nas proximidades da universidade. É uma relação muito bem estabelecida, já tem bastante tempo em que eles recebem, já tem desde que eu entrei como formadora da UNEB, nós criamos essa ótima relação com a escola. E eles recebem muito bem os estagiários da UNEB, é uma relação muito amigável, inclusive com a professora formadora... a professora regente, é que recebe os alunos, ela também já trabalha conosco há algum tempo, então recebe os alunos muito bem. Ela já conhece qual o esquema né... da realidade de estágio, então é uma escola muito acolhedora nesse sentido, uma ótima relação.

Transcrição da Entrevista com Sheila

Pesquisadora: você pode falar alguns dos seus dados, por favor, antes da gente começar e aí você fica à vontade pra dizer o que você se sente mais confortável.

Meu nome é Sheila, tenho 34 anos, 16 anos de docência e um ano de experiência como professor formador com a disciplina de Estágio né... Porque com a disciplina, no caso, no curso de licenciatura, experiência de 5 anos na UNEB e agora na UEFS.

A minha formação profissional é basicamente começa com a graduação em Letras na UEFS. Eu entrei em 2002, e... formei em 2008, porque fiz um intercâmbio no meio do curso. Passei um ano nos Estados Unidos, que também me ajudou muito, a minha formação linguística né... e geral que eu considero por exemplo, a questão da... de vivenciar a cultura, de ter a experiência de realmente conseguir usar a língua nos contextos, que a gente fica preso né... Nessas questões de sala de aula. Então eu acredito que essa experiência me ajudou muito na minha formação linguística. E ... depois que eu formei, depois que eu graduei né... eu fiz o mestrado na UFBA em tradução. Foi uma área que desde da graduação eu já estudava. E aí depois eu passei pro doutorado. Basicamente eu fiz um curso de especialização em tradução mas não terminei ainda porque, por problemas é... administrativos lá da universidade.

Eu fui aluna de escola particular, não estudei em escola pública. Mas dou aula desde 2011 na escola básica, na escola pública. A experiência é muitas vezes frustrante né... Você saber que estão ali alunos, cidadãos que são o futuro da nação e que estão se encaminhando para um futuro que a gente percebe que é incerto, principalmente em relação a educação. Porque o que eu sinto é que existe uma máquina assim sabe, funcionando e que não tá dando muitos frutos. É como se tivesse funcionando porque tinha que funcionar mas é... não se está alcançando o propósito exatamente de dizer assim: não... é... vai dar certo, a gente tá alcançando os objetivos, o aluno, ele tá aprendendo, ele tá dando um retorno do que a gente tá apresentando. Muitas vezes o que eu sinto é uma falta de comprometimento mesmo com esse aluno, infelizmente né...infelizmente...

Pesquisadora: é parte burocrática da escola, ou falta engajamento do próprio aluno? Ou da coordenação?

Flávia, eu diria que... os professores, e eu não estou aqui num discurso de julgar o colega né... porque eu acredito que cada um tem sua realidade. Mas assim a gente sabe que alguns professores dão uma aula na escola particular e o mesmo professor dá uma aula completamente diferente na escola pública né... Então assim, eu acredito que é, que faz parte de um sistema

que a gente já tá inserido de achar que o serviço público, ele não requer uma excelência sabe? Que a gente pode fazer de qualquer jeito, que não precisa cumprir prazo, que não precisa sabe? Essa coisa assim mesmo, dessa permissividade, que a gente... que é característico dos serviços públicos né... Infelizmente eu acho que é isso. Então a experiência na escola pública pra mim é desafiadora porque a gente precisa sempre tá é... respirando fundo pra não desistir né... por conta do contexto, por conta de várias outras coisas e frustrante porque a gente percebe que a gente tá ali mas... não tá... fazendo muita diferença sabe?

Pesquisadora: Entendi...

Basicamente isso... É... a minha experiência com Estágio Supervisionado é... foi experiência de um ano, como eu falei é... foi muito é... o primeiro semestre pra mim foi muito puxado trabalhar com estágio, principalmente porque quando eu entrei como professora substituta, a gente precisou assim, fazer um intensivão porque os meninos estavam sem professor. Então a gente precisou dá conta do semestre todo em dois meses. Então assim, foram aulas o dia todo, a parte teórica e aí encontrar uma escola que aceitasse esses alunos no início do ano letivo né... Que geralmente as escolas não gostam de receber nesse início porque é a questão da contextualização toda né... da volta, de horário que ainda não tá exatamente certo. É muito ajuste que acontece nesses momentos. Então assim, eu consegui levar os meninos pra fazer uma oficina de uma semana na escola que eu dou aula de noite. Que assim... que teve esse acesso né... maior é... e aí é... Conseguimos fazer o estágio e tudo, mas eu senti que foi muito corrido né... Eu não tive o tempo de trabalhar com os meninos de uma forma mais tranquila. Essa parte nesse semestre. No segundo semestre, aí a gente conseguiu fazer o estágio regular, de ir na escola né... na hora certa, no dia certo, os meninos começaram a ir observando, depois já dando aula. Então eu acredito que essa outra parte do estágio ou esse outro semestre, foi mais, eu consegui visualizar melhor exatamente o que é que o professor de Estágio, ele faz, que é acompanhar os planos de aula né... ver se eles estão realmente com a noção de que pra eles pensarem no plano de aula. Eles precisam saber o porquê né de ter essa noção de teoria, de teoria de aprendizagem, de que língua eles estão falando... Porque muitos a gente percebe que não têm noção teórica nem dessa questão da língua né... porque eu acredito que língua é o quê? pra eu poder ensinar a língua, que língua eu vou ensinar. Por isso que cai na questão dos meninos irem pra dar aula de verbo *to be* né... Esquecer um pouquinho que às vezes eles esquecem dessa parte comunicativa e tudo. Apesar de ser um contexto na sala de aula né... que nem sempre eles conseguem trabalhar da forma comunicativa, que aí já é outra questão. Que mais... a logística de ser professora de estágio é um desafio né... Porque por exemplo, você

percebe que você que fica responsável por sair, por ir pra universidade e você vai pra escola, aí tem que visitar todos os alunos. Cada aluno é um horário diferente, escolas diferentes. Então essa rotina né... de você fazer essas visitas semanais e tal, termina que de uma certa forma é... torna o trabalho do professor de Estágio um pouco mais desafiador (risos). Porque você tem que estar disponível mesmo um tempo que é diferente de você só na universidade dar sua aula e pronto né... Esse acompanhamento dos meninos de estágio demanda tempo e disposição e disponibilidade. [...]

APÊNDICE F

Observação de Aula do Professor Rogério

Estágio Supervisionado II

O professor começa a aula trazendo muito material. Na semana anterior por e-mail, ele me explicou que estava oferecendo uma série de oficinas aos alunos para prepará-los melhor para o início do estágio, que será semana que vem.

Ele inicia a aula passando informações sobre as escolas, o acolhimento dos estagiários nas escolas, como eles devem proceder, passa também algumas datas importantes para que os alunos consigam cumprir as horas de regência. Inclusive durante a aula percebo que ele pede aos alunos uma observação de pares. Isto é, uns vão fazer algumas observações das aulas dos colegas.

O professor entrega já impresso “cadernetas” aos alunos. Ensina como preencher e que devem colocar a caderneta no relatório final.

Ele também ajusta com os alunos o envio do plano de aula, que deve ser com dois dias de antecedência para que ele tenha tempo de ler e dar retorno ao estagiário antes da aula.

Então o professor pergunta: Quais são alguns dos desafios no plano de aula? Uma aluna responde que é a transição e *scaffolding*. Como eu vou conseguir que eles suavemente alcancem os objetivos da aula? O professor anota no quadro: passo a passo. Ele comenta que muitos professores e coordenadores estão acostumados com o ensino engessado. Ele afirma que não está preocupado com o tempo, ele objetiva que os alunos reflitam depois da aula. Durante a conversa fica claro que nas oficinas o professor ofereceu a eles um banco de atividades através do *moodle*. Um aluno pergunta sobre como ensinar o passado, por exemplo.

Professor escreve no quadro:

Teacher centered class	\longrightarrow	Student centered class
grammar		language in use (<i>scaffolding</i>)

Ele explica que no primeiro caso, o professor sabe o que esperar do aluno. No segundo caso, o aluno é livre, impossível o prof. prever o que o aluno vai levar para a sala de aula. E o professor usa uma frase muito importante: “as palavras que nós usamos representam a forma que vemos o mundo” Neste mesmo tópico ele elicitava os alunos de como eles apresentariam o passado aos alunos. Ele vai anotando no quadro como os alunos abordariam, elicitariam os alunos a falar sobre o futuro. Então ele pontua que ao falar sobre isso, os alunos podem também fazer a diferença, pois o estagiário pode explicar que metade do número de vagas para alunos

na UFBA é para alunos de escolas públicas. Ele explica também para a aluna que vai trabalhar com textos e estratégias, que é importante que ela fale para os alunos que essas estratégias são as mesmas que eles podem usar nos textos em português para realizar o ENEM. O grupo continua discutindo sobre como apresentar o futuro (*plans, expectations, dreams*). O professor pontua as ferramentas de mediação para fazer o *scaffolding*. Uma aluna diz: E se o aluno disser *I be a doctor?* Como farei para mostrar a forma correta? Eu não posso somente escrever a frase no quadro. O professor dá um *slip of paper* para que eles pensem nas possibilidades.

Outra aluna está angustiada, aliás todas estão bem ansiosas e parecem tensas com o início da regência. Uma delas pergunta em como ela vai dar aula se a professora regente disse que ela não deve falar inglês na aula e que ela também não vai poder usar o livro didático. O professor para um pouco, reflete e responde: você tem que tentar. Ele exemplifica com uma aluna do semestre passado que tinha um inglês OK (mediano) e que se engajou tanto com as aulas que os alunos amaram estar com ela. Eles não ficavam ansiosos para que a aula acabasse. Essa foi uma experiência de estágio exitosa. Ele também diz que o que ele já escutou de professores e coordenadores não seria ético comentar. Ele narra que sempre trocava de emprego quando percebia que não estava aprendendo. Tecnicamente nós podemos fazer o que quisermos na aula. Até mesmo não dar aula. Em casos como esses, é ser rebelde e transgredir as regras. Ele menciona sobre a monitoria que está fazendo em uma escola pública e que está sendo muito profícua. Ele oferece aos professores algumas oficinas para que eles tenham outra perspectiva de como podem ensinar. Seu cuidado com as alunas fica claro e legítimo, ele as deixa muito à vontade, percebe a angústia delas nesse momento importante e delicado. Ele se empenha muito para que as estagiárias comecem a regência preparadas e seguras. No mesmo momento o professor afirma que não é sua intenção ver uma aula ideal, ele quer que os alunos reflitam sobre o processo.

Professor diz que “nossas palavras dizem alguma coisa”

Ele mostra para os alunos como ele faz observação etnográfica. Ele observou a aula de uma aluna no sábado pela manhã. No computador, ele apresenta sua forma de fazer as anotações, o que os alunos também farão na observação em pares. O que aconteceu foi que a aluna não fez pontuações sobre os erros cometidos pelos alunos. Com isso ela não usou nenhuma estratégia para melhorar a competência linguística desses alunos. Ele então apresenta como poderia ser feito para melhorar a competência, mas deixa claro que esse banco de atividades que ele apresenta os alunos podem optar por usar ou não. Esse banco foi uma construção através da experiência de muitos anos lecionando.

Professor entrega um plano de aula para que os alunos analisem. Vejam como está e se eles podem incorporar alguma coisa. Essa é a ideia do plano de aula, se alguém pegá-lo ele saberá como fazer.

No final, ele entrega alguns documentos para serem levados na escola em que irão observar os colegas e para lecionar. Na metade da aula ele pontua para que os alunos não assinem nenhum documento durante a regência. Fica implícito que algo aconteceu no semestre passado e que houve algum problema. Então em nenhuma circunstância eles devem assinar. Importante para mim foi notar que apesar de tantos anos de experiência, cada aula é nova e ações diferentes podem ocorrer. O professor vai se moldando, adaptando através de suas próprias experiências. É uma aprendizagem constante.

O professor acredita que os alunos vão fazer um bom trabalho, está preocupado com o processo de aprendizagem durante a regência. Uma preocupação legítima com a experiência dos alunos nas escolas.

Observação de Aula da Professora Blue Rain

Estágio Supervisionado I

Eu chego um pouco antes da professora. Algumas alunas estão na sala. Logo em seguida a professora chega. Ela diz que antes de começar propriamente ela quer saber como os alunos se sentem em relação à avaliação em geral. Percebo que uma prova se aproxima, será uma aula voltada para isso.

Ela continua dizendo, ansiedade, medos. Um aluno responde que é necessário para saber o que eles precisam revisar, estudar mais. Professora pergunta porque professores tem que avaliar os alunos. Um outro aluno fala que a avaliação poderia ser de outra forma, fazer em casa, um artigo, apresentar algo. A professora diz que eles já estão fazendo isso. A professora explica que nessa situação há a possibilidade de plágio, e que mesmo os alunos sabendo das regras, ainda assim há problemas. A professora expõe é que há uma grande diferença entre se expressar oralmente e na escrita, que a escrita é mais elaborada. Ela também percebe que, pela cultura brasileira, os alunos estudam se há uma avaliação. Se não há, os alunos tendem a procrastinar, é cultural aqui. Então ela explica que como os alunos serão professores, eles precisam aprender a lidar com ansiedade e pressão. Um aluno questiona se é necessário memorizar os métodos e a professora responde que não e dá uma explicação mais ampla do que será apresentado na prova. É muito mais uma reflexão sobre tudo que eles têm estudado.

Professora diz então que na aula de hoje haverá uma discussão sobre ensino de língua inglesa e uma revisão. Eles farão uma atividade de quebra-cabeça (cada grupo recebe uma parte de um artigo, eles leem e discutem, eles compartilham o texto lido) A professora separa os alunos cinco grupos.

A aula fica muito interessante quando os alunos efetivamente começam a falar. O primeiro grupo faz a introdução. É então que a professora começa a discutir com os alunos, explicando que é necessário mudar a postura de aprendizagem de língua estrangeira. A aprendizagem deve ser uma chave para aprender sobre diferentes culturas, não apenas para viajar para o exterior ou para engrandecer o inglês eurocêntrico. No Brasil, há implicações sociais também. Ensinar inglês é uma maneira de empoderar os alunos a ter acesso a cultura, se eles não valorizarem isso nós estaremos reproduzindo o ensino de antes, perpetuando essa mentalidade. Os alunos precisam aprender a não pensar eurocentricamente, não devem rir do inglês indiano ou de Bob Marley. Através do ensino de uma língua nós fornecemos aos alunos meios para o pensamento crítico. E com isso a professora afirma que um dia nós não ouviremos

os alunos da escola pública dizendo que não precisam estudar inglês, pois eles não vão viajar para os Estados Unidos. É comentado também que muitas vezes os professores usam os métodos para evitar problemas, pois não há questionamentos, uma aula mais fácil.

Neste ponto da aula, eles começam a discutir sobre os métodos para tirar dúvidas. O método de aprendizagem baseado em tarefas é uma resposta ao método comunicativo. A professora retoma o PPP e mostra que Jeremy Harmer, como resposta indireta a isso, criou o ESA (*engage, study, activate*). Ela também comenta de como os professores que trabalham com o método comunicativo terminam suas aulas exaustos... O TTT é muito alto.

Ela também salienta a diferença entre ecletismo e o pós-método. No ecletismo o professor usa várias técnicas diferentes, mas sem um objetivo definido. Não há coesão na proposta da aula. Já no pós-método, ela explica que há princípios que guiam o professor tais como, desenvolver um aprendiz autônomo, pensamento crítico. As macro estratégias apresentadas por Kumaravadivelu são objetivos guiados por um propósito. Então a professora dá o exemplo de uma professora da escola pública. Ela, acompanhando seus alunos para a prática de estágio nas escolas, encontrou com essa profissional. Ela, querendo ajudar, mostrou como ensinava aos alunos. Um dia ela dá um texto, na outra aula os alunos fazem perguntas sobre o texto e na terceira aula eles fazem correção. Quando ela se deparou com os estagiários e percebeu que as aulas eram contextualizadas, tentou fazer o mesmo. Mas ela não foi exitosa porque ensinou vocabulário e foi elencando móveis de diferentes cômodos. No final, os alunos terminaram com uma lista imensa de palavras para estudar. Isso foi eclético, não tinha um propósito, um princípio. Ela ainda fala do princípio que guia sua aula, papel social, e os objetivos são gerenciamento de sala, plano de aula, etc.

Um aluno pergunta sobre o perfil do professor. Ela dá o exemplo de um aluno que mesmo tendo aulas com ela, tendo vindo de escola pública e participado das discussões que ela propunha, acreditava que não era necessário muito para dar aula na escola pública. Não precisava preparar aulas e que os alunos falhavam por problemas cognitivos, por culpa deles mesmos. Ela ficou traumatizada com a experiência, disse que é muito difícil mudar o perfil das pessoas. Está enraizado em nós. Ela ressalta que é preciso fazer algumas reflexões como professor para saber se ele está atingindo seus objetivos: eu tenho em mente as estratégias para fazer meus alunos interagirem uns com os outros? Para desenvolverem autonomia?

Um aluno questiona se o método comunicativo não é uma abordagem. Ela explica que sim, pois há princípios que delineiam o método. A abordagem tem ideias filosóficas, princípios,

embasamento que apoiam, suportam o método. Uma combinação de técnicas guiadas é um método.

A professora pergunta se os alunos acreditam que educação no Brasil é um fator de discriminação. Uma aluna responde que não a educação, a instituição. Eles comentam sobre o peso da hierarquia no Brasil, saber a profissão é muito importante, pois demonstra o que você tem, o que você tem para oferecer, mostra quão bem sucedido você é. A professora menciona que o discurso que nós temos sobre a escola pública, e fala que os professores que lecionam nelas têm o mesmo potencial ou mais, mas que eles dão apenas 50% nas escolas públicas. É um desrespeito com o aluno quando o professor não é engajado, comprometido, eles comentam como a professora do exemplo acima, que age dessa forma com seus alunos, sem o mínimo de respeito com eles.

A professora fala sobre as epistemologias do norte, valorizando o que vem de fora. No caso o pós-método veio como maneira de transgredir esse pensamento, forma de ir além do método e de decolonização. Pensar de forma diferente. Eles também discutem sobre a filosofia de Paulo Freire e como ela foi enriquecedora para a educação, mas que não se encaixa em nenhuma abordagem ou método. A professora dá algumas sugestões de como introduzir literatura nas aulas utilizando contos, até para que os alunos desenvolvam o pensamento crítico sobre suas próprias realidades e para desenvolver o gosto pela leitura.

Deste momento em diante, alguns alunos pedem para que a professora postergue a avaliação, que será na próxima aula. Mas alguns não querem. Ela afirma que eles estão preparados, auxilia-os sobre o que estudar, explica como fará a avaliação. Ela vai propor cinco questões para que eles respondam (dissertem) duas ou três. Explica que não vai pedir nada memorizado e que a avaliação é um momento de reflexão e de argumentação. A proposta é muito relevante para o nível dos alunos, já no último ano do curso de Letras, pois exerce a reflexão e o pensamento crítico, de acordo com suas aulas e seus objetivos.

Um aluno questiona sobre a aprendizagem baseada em tarefas, se há sempre um problema para se resolver e que ele não consegue visualizar isso. Ela pergunta a ele o que ele considera um problema para se resolver. Ela dá alguns exemplos, inclusive para que os alunos proponham em suas aulas. A aula acaba, ela finaliza dizendo que eles irão bem na avaliação e que conseguiram fazer uma revisão dos conteúdos e a leitura do texto proposto.

Observação de Aula do Professor Gabriel

Estágio Supervisionado II

O professor entrou na sala alguns minutos antes do horário. Os alunos foram entrando. Havia somente dois. O professor pergunta sobre como foram as aulas daquela semana. Uma aluna responde que está com dificuldades para realizar o plano de aula, pois a professora regente determinou que ela trabalhasse um conteúdo gramatical, *object pronouns*. O professor então diz que ela deve seguir o fluxo da professora regente e deve pontuar no seu plano de aula para que ele compreenda porquê ela não está desenvolvendo o plano. Nesse momento, o professor auxilia a aluna dizendo que ela pode incluir o ponto gramatical no tema da aula. Ela pretende trabalhar com cinema, então o professor diz que os pronomes estão nas sinopses, biografias, etc.

Ele diz que esse momento de aguardar os alunos chegarem é o grupo de apoio de uma maneira tão tranquila, e prestativa. Alunos então começam a chegar. Ele segue conversando com os outros alunos e sinaliza que é melhor que os alunos acompanhem uma ou duas turmas do que entrem em várias salas para finalizar logo o estágio. O importante é que eles sintam o processo.

Ele então começa a aula colocando algumas datas no quadro. Datas importantes porque alguns encontros serão com seminários, e um dia ele separou para atendimento individual para solução de problemas que os alunos possam ter durante o processo de estágio.

Nos seminários ele diz que a proposta é que os alunos apresentem algo prático que pode ser aplicado em sala de aula, seria trazer uma teoria para a prática. Às vezes eles leem Nunan, Brown e não podem ficar apenas na teoria, eles devem adaptá-la à realidade do Brasil.

O tema da aula é a BNCC. O professor separa os alunos em trios para discutir o texto. Ele distribui uma folha com 15 questões. Os alunos ainda vão chegando e os grupos vão aumentando. Ele divide as questões. Primeiro eles discutirão da 1 a 4. Terão um momento de *open discussion* e vão prosseguir para as próximas. O professor circula pela sala escutando os alunos. Durante a discussão o professor e os alunos falam sobre o mundo digital. Ele ressalta que o inglês é altamente conectado com o mundo digital. Ele pergunta porque o inglês vai perpetuar como LF.

Alunos vão dando respostas diversas. Eles chegam no que o professor diz ser os três pilares que sustentam a língua: acesso à informação, academia e entretenimento. Além disso, ele também faz uma interessante e reflexiva colocação sobre o futuro do inglês em alguns

países. Discute sobre as potências, menciona China, Inglaterra e EUA, e afirma que o futuro do inglês é na Índia. Os *call centers* estão todos centralizados lá.

E por que não funciona aqui, o ensino? A partir do 6º ano ela é uma disciplina obrigatória, mas estamos em um buraco. Ele questiona junto com os alunos sobre as regiões de fronteira, a falta de uma cultura plurilíngue como nos EUA. As diferenças na valorização da língua entre aqui e na Europa por exemplo, a cultura valoriza a aprendizagem e o uso da língua inglesa. Além disso, faltam condições econômicas, a cultura política de extermínio de línguas que vivemos no governo atual. Há uma busca pelo monolingüismo homogêneo no Brasil. Ele menciona várias vezes o trabalho com as músicas de Bob Marley, e não somente para preencher lacunas, mas para levantar questões políticas e sociais.

Aprender outra língua é respeitar outra cultura, não se pode dissociar cultura, língua e território. O mais importante é despertar valores de língua e cultura do que gramática. Ele já tinha feito essa afirmação, e repete que os alunos serão os primeiros para atuarem na sala de aula seguindo a BNCC. A língua franca não possui território, e é isso que os alunos levarão para o ensino. Um aluno dá um exemplo de como trabalhou língua e cultura com países falantes de inglês não hegemônico. E diz que foi uma descoberta para seus alunos. O professor conclui afirmando que respeitar o inglês como língua franca é respeitar a interculturalidade, o inglês é multicultural.

Ele reforça que agora os alunos tem o embasamento da BNCC para desconstruir a hegemonia do inglês, eles devem trabalhar com falantes de inglês de outros países. Ainda assim, é difícil levar isso para a sala de aula. Ele salienta a resistência dentro da própria academia em usar o inglês hegemônico. Para publicações eles querem o inglês perfeito.

Os alunos voltam a discutir as questões 5 a 7. Na *open discussion* o professor trata de letramentos, o inglês possibilita circular com a língua em outras plataformas. Existem múltiplas possibilidades, plataformas online. Ele dá exemplos de multiletramentos em inglês, uso de novas tecnologias e gêneros textuais (mencionado por um aluno).

Ele ressalta a importância de ter uma atitude pós-moderna e positiva que preze pelo plurilingüismo. E cuidado com nossas crenças. Devemos entender nossas crenças como linguistas para mudar a atitude dos alunos. É a segunda vez que eu escuto-o dizer que atitudes positivas levam a atitudes de reforço. Mudar atitudes e crenças é fazê-los envolverem-se na língua. Há busca de manutenção e retenção. Ação e reação. Ele finaliza a aula. [...]

ANEXO
(Aprovação do Comitê de Ética)

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O que dizem os formadores? Ensino de língua inglesa em escolas públicas e suas representações

Pesquisador: Flávia Cristina Martins de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 11653019.4.0000.8035

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Universidade Federal da Bahia - UFBA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.609.099

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma ressubmissão. Projeto de pesquisa doutoral de discente do Instituto de Letras da UFBA, orientada pelo Prof. Dr. Antônio Nogueira. Na descrição resumida do projeto explicitam-se as questões que originam a investigação: devido aos problemas identificados nas ações dos professores de língua inglesa que atuam nas escolas públicas, a pesquisa se propõe a investigar aspectos da formação desses professores que estejam interferindo negativamente nesse sistema de ensino aprendizagem. Esta proposta de pesquisa pretende conhecer as representantes sociais dos formadores sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Este trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada, na linha de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Objetiva-se realizar uma pesquisa de cunho etnográfico e qualitativa. Pelo que pude apreender da documentação enviada, as instituições investigadas serão: o Departamento de Letras da Universidade Estadual de Feira de Santana e a UNEB VI – Departamento de Ciências Humanas. A coleta de dados ocorrerá com 8 (oito) formadores de língua inglesa que desenvolvam, de alguma forma, atividades relacionadas a prática docente, tais como Estágio Supervisionado, e disciplinas afins. Serão utilizados três recursos para a coleta: entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas e observação de aulas. Assim como a opção por narrativas, a etnografia, que se dará através da observação do trabalho em sala de aula dos formadores, fornece dados verdadeiros e sistemáticos sobre todo o processo de ensino e do contato entre formador-graduando. A pesquisa a ser

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA **CEP:** 40.170-115
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-6902 **Fax:** (71)3283-6919 **E-mail:** cepfar@ufba.br

**UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA**



Continuação do Parecer: 3.609.099

realizada na seguinte ordem: 1) coleta de narrativas escritas, 2) coleta de entrevistas semiestruturadas, gravadas pela pesquisadora e transcritas posteriormente e 3) observação de aulas. Concomitantemente, um levantamento bibliográfico dos aportes teóricos e documentais das instituições e sua parceria com escolas públicas serem realizado durante todo o período do curso. A análise dos dados, feita com a abordagem processual das representantes sociais, ser apoiada pela análise crítica do discurso, pois no discurso dos participantes que se observa o construo de suas representantes. Os dados coletados devem fornecer informações suficientes para que se desenvolva uma triangulação e assim, proporcione uma interpretação segura dos resultados.

Objetivo da Pesquisa:

a) Investigar as representações sociais dos formadores sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas na Bahia; b) Compreender e analisar de que maneira essas representações sociais sobre o ensino de língua inglesa no segmento público orientam a atuação desses formadores; c) Descobrir que estratégias os fomadores utilizam para preparar os graduandos para o ensino de inglês no contexto público; d) Analisar como funcionam as parcerias entre as escolas públicas e as universidades em que os formadores atuam e que características apresentam; e) Compreender como as representações sociais dos formadores contribuem para a formação dos graduandos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RICOS

De acordo com a pesquisadora, é remota a possibilidade de causar danos psicológicos ou traumáticos para os informantes, pois eles somente apresentarão sua prática pedagógica para a pesquisadora. Os instrumentos de pesquisa serão mostrados aos informantes antes coleta para que eles estejam cientes dos objetivos da coleta. A entrevista e a observação serão agendadas com a pesquisadora em datas e horários que melhor convier aos informantes. Em caso de constrangimento durante a coleta, o informante pode desistir de ser entrevistado e observado a qualquer momento da pesquisa. Durante a observação de aula, a pesquisadora realizará coleta de cunho etnográfico, de forma silenciosa e fazendo anotações do discurso do formador, sem interferir na aula. Em nenhum momento a pesquisadora irá coletar o discurso de graduandos ou outros funcionários das instituições. Importante deixar claro que na observação de aula, o objetivo da pesquisadora é a coleta do discurso somente do formador, isso será explicado aos graduandos, para que os mesmos não se sintam avaliados e fiquem a vontade na presença da pesquisadora.

BENEFICIOS

Benefícios gerais indicados são pertinentes: "Levantamento e resultados sobre a pratica do professor formador de língua inglesa e sua contribuindo para os futuros professores que podem

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147
 Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br

**UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA**



Continuação do Parecer: 3.609.099

se inserir em escolas públicas. Esses resultados podem auxiliar na reflexão de como a formação está sendo feita e possíveis problemas podem ser evidenciados e corrigidos”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa tem relevância científica e social, de execução factível, cujos resultados poderão auxiliar na reflexão de como a formação de professores para lecionar língua inglesa está sendo feita, os possíveis problemas evidenciados contribuindo para a sua correção.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos solicitados foram apresentados. Os instrumentos de pesquisa para composição das narrativas dos informantes e o guia de orientação da entrevista semi-estruturada estão adequados. O TCLE está claro e adequado aos informantes previstos na pesquisa.

Recomendações:

As recomendações descritas no parecer anterior foram atendidas pelo pesquisador, não havendo nesta versão nenhuma recomendação de correção.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador poderá iniciar a pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após aprovação, os pesquisadores deverão:

- 1) desenvolver o projeto conforme aprovado pelo CEP-FAR;
- 2) apresentar informações sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento, quando solicitadas por este Comitê;
- 3) comunicar e justificar todas as alterações realizadas no projeto, bem como sua interrupção;
- 4) elaborar e apresentar relatórios parciais (semestrais) e final para o CEP-FAR;
- 5) manter em arquivo, sob sua guarda, por 05 anos, todos os dados coletados para a pesquisa, bem como outros documentos utilizados

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1300370.pdf	12/06/2019 20:54:49		Aceito

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147
 Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br

**UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA**



Continuação do Parecer: 3.609.099

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado.docx	12/06/2019 20:42:11	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_da_plataforma_Brasil_Flavia.docx	12/06/2019 19:35:47	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto1.pdf	10/04/2019 16:28:19	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_concordancia_assinado.pdf	03/04/2019 08:17:43	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
Outros	instrumento2.docx	30/03/2019 21:40:52	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
Outros	Instrumento1.docx	30/03/2019 21:40:17	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	temo_confidencialidade_assinado.pdf	30/03/2019 21:37:40	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	temo_autorizacao_UFES_assinado.pdf	30/03/2019 21:31:50	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_inicio_coleta_assinado.pdf	21/03/2019 21:18:04	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_compromisso_pesquisador_assinado.pdf	21/03/2019 21:02:17	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_autorizacao_UNEB_assinado.pdf	21/03/2019 21:01:03	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_submissao.pdf	21/03/2019 20:56:29	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Autorizacao_Institucional_Proposante.pdf	21/03/2019 20:54:23	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	21/03/2019 20:51:51	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	21/03/2019 20:30:36	Flávia Cristina Martins de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147
 Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 3.609.099

SALVADOR, 30 de Setembro de 2019

Assinado por:
MARCELO TAVARES PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: BARAO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br