



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DÉBORAH CAROLINE CARDOSO PEREIRA RORATO

**O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL:
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA**

Londrina
2019

DÉBORAH CAROLINE CARDOSO PEREIRA RORATO

**O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL:
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Mateus

Londrina
2019

DÉBORAH CAROLINE PEREIRA CARDOSO RORATO

**O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL:
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Mateus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Eliane Segati Rios Registro
Universidade Estadual do Norte do Paraná -
UNOPAR

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Denise Ismênia Bossa Grassano
Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de fevereiro de 2019.

RORATO, Déborah Caroline Cardoso Pereira. **O processo de desenvolvimento conceitual: um estudo sobre a formação docente crítica**. 2019. 191f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Esta investigação situa-se na área da Linguística Aplicada Crítica (LAC), no campo da formação docente e tem como objetivo geral investigar a construção do conceito de ensino crítico de Língua Inglesa para crianças (LIC) em um grupo de formação inicial de professores/as. Os objetivos específicos são: i) identificar quais conceitos mediavam a formação do conceito de ensino crítico de LIC e suas fontes conceituais (se espontâneos, científicos ou espontâneo-científico); ii) explorar de que modos o processo de formação conceitual se constrói discursivamente. O contexto desta pesquisa é um projeto de formação inicial de professores/as que, por meio de estágio não-obrigatório, atuavam com o ensino da língua inglesa nas escolas municipais de Apucarana (PR). Os encontros semanais envolviam discussões sobre teorias e práticas docentes ancoradas no viés crítico de ensino-aprendizagem e do ensino de inglês para crianças. Os dados foram gerados, portanto, das gravações destes encontros que ocorreram em 2016. Para análise do corpus, fiz uso do processo de codificação colaborativa de dados (SMAGORINSKY, 2008; 2013, SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017), da investigação linguístico-discursiva da argumentação (LIBERALI, 2013) e das contribuições de Vygotsky (2007; 2008) acerca do desenvolvimento conceitual. Os resultados indicam que os conceitos espontâneos e espontâneo-científicos representaram 86% de toda fonte conceitual das discussões do grupo, e que as emoções e subjetividades operaram um papel relevante, visto que os/as professores/as em formação mobilizaram conceitos como racismo e LGBTQ+, decorrentes de suas próprias realidades socioculturais. Isso permite considerar que diferentes noções de ensino crítico são criadas de maneira mais democrática e significativa em um contexto multicultural de professores em formação. Neste caso, três diferentes sentidos de ensino crítico de LIC foram identificados, quais sejam: i) ensino crítico como momentos críticos; ii) ensino crítico como momentos críticos que desencadeiam reframing empático; iii) ensino crítico como conscientização de pré-conceitos. Por meio da análise dos dados foi possível compreender também que não houve a construção de conceitos e sim pseudoconceitos, haja vista o desequilíbrio entre as fontes conceituais e a inconsistência nas práticas e definições.

Palavras-chave: Ensino Crítico. Formação Docente Crítica. Desenvolvimento Conceitual. Ensino de Inglês para Crianças.

RORATO, Déborah Caroline Cardoso Pereira. **The process of concept development: a study on critical teacher education.** 2019. 191f. Doctoral Dissertation (Doctorate in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This research is situated in the area of Critical Applied Linguistics (CAL), in the field of teacher education and has as general objective to investigate the construction of the concept of critical English language teaching for young learners in a group of teacher candidates. The specific objectives are: i) to identify which concepts mediated the formation of the concept of critical English language teaching to young learners and their conceptual sources (whether spontaneous, scientific or spontaneous-scientific); ii) to explore in what ways the process of concept formation is discursively constructed. The context of this research is an initial education project of teachers who, through a non-compulsory teaching practicum, worked with the teaching of English language in local schools in Apucarana (PR). The weekly meetings involved discussions about theories and practices of teaching anchored in the critical teaching-learning bias and the teaching of English to young learners. The data were generated, therefore, from the recordings of these meetings that occurred in 2016. For the analysis of the corpus, I made use of the process of collaborative data coding (SMAGORINSKY, 2008; 2013, SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017), the linguistic-discursive investigation of argumentation (LIBERALI, 2013) and Vygotsky's contributions (2007; 2008) on concept development. The results indicate that spontaneous and spontaneous-scientific concepts represented 86% of all conceptual sources of the group's discussions, and that emotions and subjectivities played a relevant role, once the teachers candidates mobilized concepts such as racism and LGBTQ+, stemming from their own sociocultural realities. This allows us to consider that different notions of critical teaching are created in a more democratic and meaningful way in a multicultural context of teacher candidates. In this case, three different senses of critical teaching of English language for young learners were identified: i) Critical teaching as critical moments; ii) critical teaching as critical moments that trigger empathic reframing; iii) critical education as awareness of prejudice. Through the analysis of the data it was also possible to understand that there was no construction of concepts, but pseudoconcepts, due to the imbalance between the conceptual sources and the inconsistency in the practices and definitions.

Keywords: Critical Education. Critical Teaching Education. Concept Development. Teaching English to Young Learners.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa representativo dos estados nos quais as pesquisas referentes ao ensino de inglês para crianças foram desenvolvidas	29
Figura 2 -	Mapa representativo dos estados nos quais as pesquisas referentes à formação docente crítica foram desenvolvidas	51
Figura 3 -	Características necessárias ao profissional de LEC	62
Figura 4 -	Características necessárias ao profissional de LEC	115
Figura 5 -	Amostra dos códigos extraídos.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Pesquisas referentes ao ensino de inglês para crianças	20
Quadro 2 -	Objetivos das pesquisas	26
Quadro 3 -	Universidades e Disciplinas	37
Quadro 4 -	Oferta de disciplina específica para LIC nas universidades públicas do estado do Paraná	39
Quadro 5 -	Pesquisas referentes à formação docente crítica	44
Quadro 6 -	Objetivos das pesquisas	48
Quadro 7 -	Tipos de generalização em ordem de desenvolvimento	85
Quadro 8 -	Categorias discursivas	107
Quadro 9 -	Aspectos da materialidade do texto	110
Quadro 10-	Síntese das etapas de análise dos dados	111
Quadro 11-	Conceitos e subcódigos do desenvolvimento conceitual	120
Quadro 12 -	Fonte conceitual.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Banco de dados de Teses e Dissertações
ERIC	Education Resource Information Center
EFI	Ensino Fundamental I
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexual, Transgênero/Travestis/Transsexuais, Queer
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LIC	Língua Inglesa para Crianças
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PAV	Projeto Acelerar para Vencer
PSS	Processo Seletivo Simplificado
TESOL	Teaching English to speakers of other languages
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	REFERÊNCIAL TEÓRICO	17
1.1	MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	17
1.1.1	Análise do mapeamento bibliográfico	26
1.1.2	Objetivo das investigações	26
1.1.3	Contexto das pesquisas.....	29
1.1.4	Contribuições.....	30
1.1.5	Perfil docente.....	34
1.1.6	O ensino de LIC e o ensino crítico	40
1.2	MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES.....	43
1.2.1	Análise da revisão bibliográfica	48
1.2.2	Objetivos.....	48
1.2.3	Contexto das pesquisas.....	51
1.2.4	Contribuições.....	52
1.3	VOZES NAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS: UM FOCO SOBRE AQUELAS QUE DIALOGARAM COM OS/AS PARTICIPANTES DO PROJETO	54
1.4	EDUCAÇÃO CRÍTICA POR MEIO DE MOMENTOS CRÍTICOS.....	64
1.5	DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS.....	74
1.5.1	Conceitos espontâneos e científicos	74
1.5.2	Relação conceitual	79
1.5.3	Twisting Path: complexo, pseudoconceito, conceito.....	82
1.5.4	Formação de professores e formação de conceitos	89
1.5.5	Análise linguístico-discursiva dos conceitos em formação	91
CAPÍTULO 2	METODOLOGIA	96
2.1	CONTEXTO.....	98

2.2	COLETA DE DADOS: OS ENCONTROS CRÍTICO-COLABORATIVOS	100
2.3	OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO – INICIAL E CONTINUADA	101
2.4	ÉTICA NA PESQUISA	103
2.5	OBJETIVOS.....	105
2.6	MECANISMOS ANALÍTICOS	105
2.7	PROCESSO DE CODIFICAÇÃO COLABORATIVA DOS DADOS	111
CAPÍTULO 3	ANÁLISE DOS DADOS	119
3.1	CONCEITOS E SUAS FONTES.....	119
3.2	ENTENDIMENTOS DE ENSINO CRÍTICO DE LIC	122
3.2.1	Ensino crítico como momentos críticos.....	123
3.2.2	Ensino crítico como momentos críticos que desencadeiam reframing empático	142
3.2.3	Ensino crítico como problematização de pré-conceitos	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICES	188
APÊNDICE A -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	189
	ANEXOS	190
ANEXO A -	Tipos de generalização em ordem de desenvolvimento.....	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Banco de dados de Teses e Dissertações
ERIC	Education Resource Information Center
EFI	Ensino Fundamental I
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexual, Transgênero/Travestis/Transsexuais, Queer
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LIC	Língua Inglesa para Crianças
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PAV	Projeto Acelerar para Vencer
PSS	Processo Seletivo Simplificado
TESOL	Teaching English to speakers of other languages
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	REFERÊNCIAL TEÓRICO	17
1.1	MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	17
1.1.1	Análise do mapeamento bibliográfico	26
1.1.2	Objetivo das investigações	26
1.1.3	Contexto das pesquisas.....	29
1.1.4	Contribuições.....	30
1.1.5	Perfil docente.....	34
1.1.6	O ensino de LIC e o ensino crítico	40
1.2	MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES.....	43
1.2.1	Análise da revisão bibliográfica	48
1.2.2	Objetivos.....	48
1.2.3	Contexto das pesquisas.....	51
1.2.4	Contribuições.....	52
1.3	VOZES NAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS: UM FOCO SOBRE AQUELAS QUE DIALOGARAM COM OS/AS PARTICIPANTES DO PROJETO	54
1.4	EDUCAÇÃO CRÍTICA POR MEIO DE MOMENTOS CRÍTICOS.....	64
1.5	DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS.....	74
1.5.1	Conceitos espontâneos e científicos	74
1.5.2	Relação conceitual	79
1.5.3	Twisting Path: complexo, pseudoconceito, conceito.....	82
1.5.4	Formação de professores e formação de conceitos	89
1.5.5	Análise linguístico-discursiva dos conceitos em formação	91
CAPÍTULO 2	METODOLOGIA	96
2.1	CONTEXTO.....	98

2.2	COLETA DE DADOS: OS ENCONTROS CRÍTICO-COLABORATIVOS	100
2.3	OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO – INICIAL E CONTINUADA	101
2.4	ÉTICA NA PESQUISA	103
2.5	OBJETIVOS.....	105
2.6	MECANISMOS ANALÍTICOS	105
2.7	PROCESSO DE CODIFICAÇÃO COLABORATIVA DOS DADOS	111
CAPÍTULO 3	ANÁLISE DOS DADOS	119
3.1	CONCEITOS E SUAS FONTES.....	119
3.2	ENTENDIMENTOS DE ENSINO CRÍTICO DE LIC	122
3.2.1	Ensino crítico como momentos críticos.....	123
3.2.2	Ensino crítico como momentos críticos que desencadeiam reframing empático	142
3.2.3	Ensino crítico como problematização de pré-conceitos	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICES	188
APÊNDICE A -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	189
	ANEXOS	190
ANEXO A -	Tipos de generalização em ordem de desenvolvimento.....	191

INTRODUÇÃO

Ensinar inglês para crianças¹ tem se tornado uma tendência mundial (TONELLI, 2005). As razões encontradas por pesquisadores da área estão relacionadas à globalização, possível acesso à universidade, aquisição de poder econômico e social (SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI, 2005; BACARIN, 2013).

No entanto, trabalhar com o ensino de língua inglesa para crianças (doravante LIC) é um desafio devido à situação conflituosa existente entre a formação de professores que atuem neste contexto e a inexistência de diretrizes curriculares que tratem especificamente desse ensino. Assim, na investigação desse campo profissional docente, algumas leis precisam ser observadas, visto que implicam na (falta de) formação e atuação com o ensino de LIC.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) consta a exigência da oferta da língua inglesa somente a partir do sexto ano do ensino fundamental: Artigo 26, parágrafo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996): “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)”. Dito de outra maneira, não há obrigatoriedade da oferta dessa disciplina nas séries que antecedem o sexto ano, entretanto sua realização já faz parte do contexto educacional brasileiro (TUTIDA, 2016; SÃO PEDRO, 2016; entre outros).

Segundo São Pedro (2016), ainda que muitas escolas, principalmente do setor privado, ofereçam aulas de língua estrangeira, majoritariamente inglês, a ausência deste ensino na matriz curricular do Ensino Fundamental I (EFI), gera um desequilíbrio nas escolas públicas e privadas.

Tal desequilíbrio fomenta as desigualdades de oportunidades entre os alunos, ou seja, promover o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas é uma ação de luta e resistência em um país tão econômica e socialmente desigual, haja vista que a implantação dessas disciplinas nas escolas particulares já é uma realidade. Isto é, existe a oferta do ensino de LIC ainda nas séries iniciais. Então, quem o ensina (ou quem deveria ensinar)²? Antes mesmo da reflexão acerca da

¹ Crianças são pessoas com até 12 anos de idade incompletos (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1994).

² E ainda: Por que ensinar LIC?

atuação dos profissionais graduados em Letras e em Pedagogia, é necessário observar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2010, CNE/CEB 7/2010 (p. 9), no parágrafo primeiro: “Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o/a professor/a deverá ter **licenciatura específica no componente curricular**”, ou seja, para ensinar LIC, é preciso ser graduado em Letras.

No entanto, de maneira geral, os cursos de graduação em Letras³ não oferecem formação para que o/a professor/a possa atuar nessa área específica do ensino de língua inglesa. Em suma, como pano de fundo temos a não obrigatoriedade do ensino de LIC, ao passo que sua oferta se encontra consolidada no Brasil (majoritariamente nas redes particulares de ensino). De um lado, temos as DCN defendendo que o/a professor/a tenha formação na língua específica (graduação em Letras); do outro, os profissionais graduados em Letras que não possuem formação para atuarem com crianças, pois, à princípio, o profissional preparado para trabalhar com o EFI é o pedagogo.

Em meio a este cenário um tanto que contraditório, penso ainda ser essencial que o ensino de LIC tenha um viés crítico. Enquanto professores, lidamos diariamente com duas faces do conhecimento e da educação: aquela que proporciona inclusão e ascensão social, cultural, emocional e financeira, e outra que promove segregação e exclusão social (KALANTIZIS; COPE, 2000). Dito isso, defendo a necessidade de promover um ensino de inglês crítico de “constante questionamento das certezas” (RAJAGOPALAN, 2003, p.111), capaz de beneficiar, incluir, transformar a si e ao outro, contemplando a necessidade das crianças de um ensino significativo (TONELLI, 2013) e respeitando as inúmeras diferenças que normalmente permeiam nossa sociedade.

Segundo Pessoa (2011), a formação crítica de professores é informada pela Linguística Aplicada Crítica (LAC). Dessa forma, esta pesquisa está inserida nessa área, entendida como “uma abordagem dinâmica e em constante mudança para questões de linguagem em múltiplos contextos, ao invés de um método, um conjunto

³ Localmente, Tutida e Tonelli (2014) mostram a oferta precária de disciplinas para formação docente de LIC nas universidades estaduais do Paraná. No capítulo 3, refaço um mapeamento sobre os cursos de Letras também nas universidades paranaenses.

de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento” (PENNYCOOK, 2004, p. 803, tradução nossa)⁴.

Essa volatilidade da LAC também é apresentada por Pessoa (2011), que explica possíveis razões para a não disseminação de práticas educacionais críticas. De acordo com a pesquisadora, ainda que seja responsabilidade dos/as professores/as de línguas trabalhar com a investigação e desconstrução da linguagem,

tem imperado no ensino de língua estrangeira uma prática instrumental no lugar de uma prática fortalecedora (*empowering*), consequência da relevância que os métodos de ensino tiveram na área, vistos como solução para todos os problemas pedagógicos. Essa situação parece ter sido agravada pela bem-sucedida indústria britânica e americana de livros didáticos, o quais, em muitos contextos, se transformaram no próprio currículo e, normalmente, são utilizados de forma acrítica (PESSOA, 2011, p.33).

Com efeito, pensar num ensino de línguas crítico e na formação docente crítica não significa eliminar materiais didáticos, métodos e abordagens de ensino, ou “se limitar a escolher o que é útil e descartar aquilo que não interessa aos fins práticos” (RAJAGOPALAN, 2003, p.112), mas ir além. Uma postura crítica trabalha com a “formulação de propostas alternativas, oriundas da vida vivida e moldadas pelas exigências práticas nela verificadas” (RAJAGOPALAN, 2003, p.112), pois a complexidade da dinâmica em sala de aula e das relações humanas não são contempladas apenas nas técnicas, teorias, métodos e metodologias. Pessoa (2011) defende que a sala de aula é mais do que local para o desenvolvimento de saberes, mas de construção de identidades⁵.

A LAC⁶, portanto, sustenta a relação entre língua, conhecimento e sociedade, “usar a língua significa se posicionar ideológica e politicamente, além de assumir uma postura de conhecimento que reflete nossas marcas identitárias” (FREITAS; PESSOA, 2012, p. 231c).

⁴ “I see critical applied linguistics as a constantly shifting and dynamic approach to questions of language in multiple contexts, rather than a method, a set of techniques, or a fixed body of knowledge” (PENNYCOOK, 2004, p.803).

⁵ Daí surgem algumas reflexões: como professores/as, estamos contribuindo para que nossos/as alunos/as fortaleçam suas raízes socioculturais ou estamos impondo modos de viver e aprender uma língua? Se entendemos que existe mais de um modo de aprender, o qual está relacionado ao modo como cada indivíduo vive, como e porquê unificamos o ensino?

⁶ Não é objetivo desta tese se aprofundar nas questões e definições da LAC. Ver: Pennycook (2004) e Rajagopalan (2003).

Somados esses fatores e atuando como professora colaboradora, em 2016, desenvolvi um projeto de formação inicial de professores/as na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), no qual, juntamente com cinco licenciandos/as do curso de Letras-Inglês, que lecionavam língua inglesa nas séries iniciais do ensino fundamental, no Município de Apucarana-PR⁷, trabalhamos com perspectivas críticas de ensino e aprendizagem de LIC. Os encontros foram gravados e originaram os dados desta pesquisa.

Iniciei esta investigação, portanto, em razão da minha atuação enquanto professora formadora em formação e, paralelamente, como aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina (UEL), candidata ao título de doutora. Minhas inquietações estavam na tentativa de realizar um trabalho crítico com meus/minhas alunos/as do curso de Letras-Inglês e que isso se estendesse às crianças para quem eles/as lecionavam.

Dessa forma, as dinâmicas do projeto incluíam discussões das práticas educacionais realizadas com as crianças nas escolas municipais, bem como leitura e discussão de textos acadêmicos referentes a essa temática, com o intuito de promover um ensino crítico de inglês para as crianças. Assim, refletíamos acerca do ensino crítico de LIC enquanto conceito científico e espontâneo, como proposto por Vygotsky (2007, 2008).

Definir conceitos biológicos, o conceito de uma borboleta, por exemplo, mesmo com possibilidades de reformulações de novas espécies, é mais simples do que pensar a respeito de definições sobre conceitos sociais, como o conceito de ensino efetivo (SMAGORINSKY, 2013), ou, neste caso, ensino crítico de inglês para crianças. Na investigação de tal conceito, busquei encontrar na literatura⁸ pesquisas que envolvessem perspectivas críticas de ensino-aprendizagem de LIC. Percebi, então, que este campo é ainda pouco explorado⁹, evidenciando uma lacuna no arcabouço teórico sobre o conceito de ensino crítico de LIC.

Ademais, o processo de construção de conceitos depende do conhecimento construído (SMAGORINSKY, 2013). Diante do conhecimento desenvolvido no

⁷ Os/as professores/as em formação lecionavam nas escolas municipais por meio de estágio não obrigatório. Paralelo ao estágio, desenvolvi um projeto de extensão, o qual será discutido no capítulo metodológico.

⁸ O capítulo 1 tratará detalhadamente deste mapeamento.

⁹ Pesquisas recentes como de São Pedro (2016) já indicam, no entanto, o interesse na área.

projeto que realizamos¹⁰, bem como na prática em sala de aula, tenho como objetivo geral deste estudo investigar a construção do conceito de ensino crítico de LIC em um grupo de formação inicial de professores/as. Os objetivos específicos são: 1) Identificar quais conceitos mediavam a formação do conceito de ensino crítico de LIC e suas fontes conceituais (se espontâneos, científicos ou espontâneo-científico); 2) Explorar de que modos o processo de formação conceitual se constrói discursivamente.

Para fins de análise, desenvolvi um processo de codificação colaborativa dos dados (SMAGORINSKY, 2008; SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017), o qual me possibilitou mapear os conceitos em uso e suas fontes e, posteriormente, analisei as pistas linguístico-discursivas segundo a teoria da argumentação (LIBERALI, 2013; MAGALHÃES; LIBERALI, 2009), que permitiu compreender a construção conceitual por meio da linguagem.

Como contribuições desta pesquisa, concluo que, ainda que não tenha ocorrido o desenvolvimento de um conceito genuíno¹¹, e sim de pseudoconceitos, o trabalho realizado por pessoas de diferentes realidades socioculturais tornou o processo de desenvolvimento conceitual bastante significativo e democrático. Também pude notar a relevância das relações dialéticas entre o conhecimento colocado de maneira institucionalizada (conceitos científicos) e aqueles que passam pela pele de cada um, informal e cotidianamente (conceitos espontâneos), ou seja, os resultados desta pesquisa reforçam a importância já dada por Vygotsky (2008) ao equilíbrio entre conceitos espontâneos e científicos numa formação conceitual significativa.

No intuito de melhor orientar a leitura deste texto, organizei-o em 4 capítulos, quais sejam: 1 Referencial teórico (espaço para considerações teóricas acerca do ensino de LIC, do ensino crítico e do desenvolvimento conceitual); 2 Metodologia (uma descrição pormenorizada dos percursos metodológicos que adotei no decorrer da pesquisa); 3 Análise dos dados (onde examino os excertos provenientes dos encontros do projeto); e 4 Considerações finais (discurso sobre a pesquisa desenvolvida e as reflexões que foram propiciadas). Finalizo o texto com as referências bibliográficas que respaldaram meu trabalho e os anexos.

¹⁰ Farei uso da primeira pessoa do plural sempre que descrever ações que realizamos em conjunto (eu e os/as professores/as em formação) no projeto.

¹¹ Um conceito genuíno é entendido como aquele completo, estabelecido. Enquanto pseudoconceitos serão discutidos no capítulo 1 desta tese.

CAPÍTULO 01

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento dois mapeamentos bibliográficos: a seção 1.1 traz o levantamento das teses e dissertações produzidas cuja temática circunscreve-se à formação de professores de LIC em nível nacional; a seção 1.2 discute pesquisas, novamente em nível de mestrado e doutorado no Brasil, que investigam a formação crítica de professores de inglês. Meu objetivo foi verificar de que maneira e se essas áreas de formação docente estão em consonância.

Para discussão deste levantamento bibliográfico¹², identifiquei e apresento as seguintes informações: 1) objetivos das pesquisas; 2) contextos em que foram realizadas; 3) contribuições; e 4) perfil dos professores participantes das investigações¹³.

Após essa discussão, na seção 1.3., trago como foco os momentos críticos propostos por Pennycook, tendo em vista sua relevância para análise dos dados. Compartilho também os textos que foram lidos e discutidos nos encontros do projeto. O desenvolvimento conceitual integra a quarta seção deste referencial teórico, cujo propósito é apresentá-lo na forma de referencial teórico-metodológico, uma vez que o mesmo compõe parte essencial da análise dos dados.

1.1 MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Em agosto de 2016¹⁴, iniciei a busca bibliográfica que trouxesse como temática a formação crítica de professores de LIC, na plataforma do Banco de dados de Teses e Dissertações (BDTD), pelo interesse em pesquisas de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado.

Primeiramente, utilizei o termo¹⁵: *formação crítica de professores de inglês para crianças*, e não obtive registro. Mudei a busca, então, utilizando: *ensino de*

¹² Vale mencionar que no mapeamento bibliográfico optei por tratar apenas de teses e dissertações, no entanto, nos demais capítulos que compõem esta tese é possível encontrar estudos de outras naturezas que também contribuíram para fundamentação teórica.

¹³ Saliento que todas as pesquisas que referencio derivam do Banco de Dados de Teses e Dissertações, BDTD.

¹⁴ Quando cursava o segundo ano do doutorado.

¹⁵ Não estipulei período de tempo.

inglês para crianças e letramento crítico e, novamente, nenhum resultado. Posteriormente, tentei: *ensino crítico de inglês para crianças* e obtive apenas uma pesquisa: Moretti (2014).

Assim, ao fazer este primeiro levantamento, entendi que as pesquisas em nível de mestrado e doutorado no Brasil tratavam ora do ensino/formação crítica, ora do ensino de inglês para crianças, sendo a junção dessas práticas, naquele momento¹⁶, ainda escassa em nossa literatura, reforçando, assim, a relevância deste estudo.

Devido a este número insuficiente de pesquisas encontradas na BDTD (plataforma brasileira), iniciei outra busca, desta vez, na plataforma internacional *Education Resource Information Center (ERIC)*, a fim de contemplar pesquisas em nível global que contribuíssem teoricamente com a pesquisa. O primeiro termo que busquei foi o mesmo, porém, em inglês: *critical English teacher education for children*. Diferentemente da plataforma com teses e dissertações brasileiras, na qual nenhum resultado foi encontrado, a plataforma internacional apresentou 4.047 trabalhos.

No entanto, ao refletir sobre meu contexto de pesquisa e atuação, conclui que as pesquisas encontradas em uma plataforma internacional não iriam ao encontro dos meus objetivos, desafios, inquietações, afinal, a língua inglesa, que para nós é estudada como língua estrangeira, possui caráter de língua materna ou segunda língua em tantos outros contextos encontrados na plataforma ERIC.

Dessa maneira, devido à ausência de pesquisas a respeito da formação docente crítica na atuação do ensino de inglês para crianças, no banco de dados brasileiro, resolvi definir minha busca bibliográfica nessas duas grandes áreas: formação crítica e ensino de LIC (meu objetivo nesta fase do trabalho foi verificar de que maneira e se esses focos de formação docente estão ou poderiam estar em sintonia); retomei, assim, a busca na BDTD com o termo: *formação de professores de inglês para crianças*, e obtive 16 resultados.

Ao ler os resumos dessas pesquisas, percebi que 5 delas não possuíam como foco o ensino de inglês para crianças, quais sejam: Torres (2012); Corrêa (2015); Alves (2012); Aporta (2015); e Melo (2002). Dentre as 11 restantes, três delas não possuem acesso livre ao texto completo no site das universidades, assim,

¹⁶ Ano de 2016.

foi realizada somente a leitura dos resumos e, por esta razão, elas não fizeram parte desta investigação bibliográfica, sendo elas: Rocha (2006), Silva (2013) e Vicentin (2013). Assim, das 16 pesquisas, fiquei com um total de 8: Moretti (2014), Andrade (2011), Colombo (2014), Machado (2008), Rampim (2010), Santos (2009), Silva (2013) e Tonelli (2005).

Após dois anos de desenvolvimento da tese de doutoramento¹⁷, em agosto de 2018, com o intuito de atualizar o mapeamento bibliográfico, retomei a busca pelos mesmos termos na plataforma BDTD. Desta vez, no entanto, estipulei o recorte de tempo de 2016 a 2018.

Mantive a mesma ordem de busca e iniciei com o termo: *formação crítica de professores de inglês para crianças*. Dessa vez, obtive dois resultados: Tanaca (2017) e Schweikart (2016). Tentei posteriormente com a expressão: *ensino de inglês para crianças e letramento crítico* e, assim como em 2016, não foram encontradas pesquisas. Refiz a busca utilizando uma terceira expressão: *ensino crítico de inglês para crianças*, e identifiquei o estudo¹⁸ de Estonlho (2017). Por fim, repeti o termo: *formação de professores de inglês para crianças* e encontrei as seguintes pesquisas¹⁹: Monteiro (2017), Tutida (2016), Oliveira (2016), Pereira (2016), Barros (2018). Além das pesquisas já mencionadas, acrescentei ao levantamento bibliográfico a tese de São Pedro (2016) e a dissertação de Seccato (2016) pela considerável contribuição na área²⁰.

Por conseguinte, os *corpora* restringiram-se a 18 referências, das quais 14 são pesquisas em nível de mestrado e 4 em nível de doutorado. O primeiro fator observado nesta compilação de pesquisas é que todas foram desenvolvidas por pesquisadoras mulheres. O segundo é que durante a primeira busca, até o ano de 2016, identifiquei apenas 8 pesquisas relacionadas ao meu foco, enquanto no período mais curto, porém mais recente, de 2016 até 2018, encontrei 10 estudos.

¹⁷ Neste período, realizei algumas etapas determinantes para o processo de desenvolvimento da tese, como o estágio de doutorado sanduíche, a realização do exame de qualificação e a participação em diversos congressos.

¹⁸ As pesquisas de Tanaca (2017) e Schweikart (2016) também foram mapeadas na busca deste termo.

¹⁹ Novamente, Tanaca (2017) e Schweikart (2016) foram identificadas.

²⁰ Vale registrar que a presença em eventos e congressos relacionados ao ensino de língua inglesa e línguas estrangeiras para crianças foi essencial para o conhecimento de pesquisas como essas que estavam sendo realizadas no Brasil. A exemplo, o III Encontro de professores de inglês para crianças e II Seminário de avaliação de língua estrangeira para criança, realizado em 2017 na UEL.

Penso que o desenvolvimento de pesquisas em nível de mestrado e doutorado aumentaram no país e/ou o interesse nesta área.

O quadro 1, a seguir, retrata as pesquisas encontradas acerca do ensino de inglês para crianças no Brasil, o qual foi organizado em ordem cronológica.

Quadro 1 – Pesquisas referentes ao ensino de inglês para crianças

Título, autor, ano	Programa de Pós-Graduação	Objetivos	Contexto	Principais resultados
<i>Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças</i> (TONELLI, 2005) [dissertação]	Universidade Estadual de Londrina	Identificar como as histórias infantis encorajam e/ou possibilitam o ensino/aprendizagem da língua oportunizando formação de conceito e construção de conhecimento no ambiente formal da sala de aula; verificar se a prática efetivamente realizada considerou as características do gênero textual história infantil como instrumento para o ensino de inglês para criança; identificar até que ponto a conduta da professora contribui ou não para a transposição didática do gênero HI.	Escola particular de ensino regular, com crianças da terceira série, em Londrina-PR.	Os jogos de leitura desenvolvidos a partir do contexto das histórias exploradas em sala de aula contribuem para o ensino/aprendizagem de inglês das crianças; a prática realizada considerou parcialmente as características do gênero textual HI e a conduta da professora influenciou de maneira positiva na transposição didática desse gênero.
<i>Análise de material didático de língua inglesa voltada para crianças em um contexto de local da rede municipal de ensino</i> (MACHADO, 2008) [dissertação]	Universidade de Brasília	Analisar o material didático desenvolvido pela/para prefeitura de um município no interior de Goiás para o ensino de LIC e os resultados da sua primeira implementação, bem como reproduzir este material.	Rede municipal no interior do Estado de Goiás.	Os resultados demonstram que o material didático apresenta grandes avanços em relação ao foco de cultura e a abordagem de ensino de LIC, e traz reflexões para o novo material que será desenvolvido.
<i>Língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente</i> (SANTOS, 2009) [tese]	Universidade Estadual Paulista	Descrever e discutir conhecimentos necessários à formação docente para atuar com LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas.	Rede municipal de ensino no Mato Grosso	O papel do professor nesse contexto é marcado por um caráter desafiador, haja vista a ausência de formação específica. E que os professores estão em transição entre transmissão e produção de conhecimentos.
<i>Relações entre a</i>	Universidade	Investigar a prática do professor que atua com	Rede municipal e	A autora conclui que há a

<p><i>formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças</i> (RAMPIM, 2010) [dissertação]</p>	<p>Federal de São Carlos</p>	<p>o ensino de inglês no ensino fundamental I.</p>	<p>particular. Estado de São Paulo</p>	<p>necessidade de maior investimento teórico (pesquisas) na formação inicial e continuada do professor que atua com LIC. E que os profissionais formados em Letras são mais aptos para atuar com o ensino de LIC. A formação docente exerce grande influência na prática docente, pois as professoras da pesquisa não tiveram formação para atuar com LIC e o fazem com o apoio do material didático. Aquelas formadas em Letras fazem maior uso da LI em sala, enquanto a formada em pedagogia dominava melhor as características do aprendiz criança.</p>
<p><i>Muito além da Ribalta: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças</i> (ANDRADE, 2011) [dissertação]</p>	<p>Universidade de Brasília</p>	<p>Investigar as crenças dos primeiros, segundos e terceiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças, bem como a relação existente entre elas.</p>	<p>Escola municipal no interior do Goiás</p>	<p>Os resultados sugerem que as experiências, crenças e ações dos participantes estão inter-relacionadas quando se trata do contexto de ensino público.</p>
<p><i>A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês</i> (SILVA, 2013) [dissertação]</p>	<p>Universidade Federal de Goiás</p>	<p>Compreender em que medida a atividade de contação de histórias e outras atividades lúdicas contribuem para o processo de aprendizagem de uma LE.</p>	<p>Escola de idiomas em Goiânia</p>	<p>Os resultados mostram que o trabalho colaborativo – a partir das atividades de contação de histórias e outras atividades lúdicas como o dominó, a dramatização e os jogos de memória – pode ser uma ferramenta pedagógica na sala de aula de língua estrangeira.</p>
<p><i>O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do</i></p>	<p>Universidade Estadual Paulista</p>	<p>Investigar o insumo linguístico oral oferecido por professores brasileiros em aulas de inglês para crianças.</p>	<p>Escola regular pública, escola regular privada e escola de idiomas no interior paulista.</p>	<p>Os resultados mostram que a construção da oralidade nas aulas ocorria por meio de um espelhamento das amostras de linguagem oferecidas pelos</p>

<p><i>professor em foco</i> (COLOMBO, 2014) [dissertação]</p>				<p>materiais didáticos que orientavam as aulas tradicionalmente estruturadas. Tal oferta se dava por meio de fala facilitada e facilitadora e de empregos frequentes de repetições, de modo que as amostras eram compostas por vocábulos pouco sofisticados, pouco variados, pouco complexos e, conseqüentemente, bastante densos, sendo ofertados em quantidade extrema – ou muito acima, ou muito abaixo do proposto por Nation.</p>
<p><i>Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas</i> (MORETTI, 2014) [dissertação]</p>	<p>Universidade de São Paulo</p>	<p>Compreender de que maneira o olhar do formador influencia nas práticas e contribui para as aprendizagens de professores de inglês dentro de um contexto de formação em que o diálogo entre esses agentes é parte das premissas do programa de formação.</p>	<p>Formação em serviço de professores de inglês dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica no Estado de São Paulo.</p>	<p>Conclui que um olhar que integra o conhecimento dos agentes da formação (professor e formador) ao conhecimento a respeito do processo formação promove mais aprendizagem, contudo, não é determinante, há mais o que se considerar. Finalmente, aponta para a necessidade de valorização dos saberes da prática e das concepções de ensino-aprendizagem, não só dos saberes disciplinares, para a criação de programas de formação de formadores.</p>
<p><i>“Alguém como nós”: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina</i> (OLIVEIRA, 2016) [mestrado profissional]</p>	<p>Universidade Estadual de Londrina</p>	<p>Analisar o desenvolvimento do contexto de formação de professores de língua inglesa para crianças no Município de Londrina através do projeto <i>Londrina Global</i> a partir de iniciativas de reorganização de seus elementos.</p>	<p>Rede Municipal de ensino de Londrina</p>	<p>Os resultados indicaram percepções positivas e contribuições como ampliação de conhecimento, aplicabilidade ao contexto, qualidade das atividades e efeito de motivação na professora, recriação e ampliação da prática, transposição de princípio para a prática, troca de experiências e sua valorização e</p>

				ampliação de repertório de ensino.
<i>O ensino de língua inglesa na educação infantil: considerações sobre formação e prática docente</i> (PEREIRA, 2016) [dissertação]	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Analisar as concepções de ensino-aprendizagem de formadores e professores de inglês para crianças de até 6 anos e verificar se entendem que há brechas na formação acadêmica que precisam ser preenchidas a fim de que o docente tenha a possibilidade de desempenhar seu papel satisfatoriamente no contexto de escolas regulares da educação básica.	Escolas da rede particular de ensino.	Resultados indicam a necessidade de proposta de formação de professores de inglês alicerçadas no brincar vygotskiano para de fato proporcionar o desenvolvimento infantil.
<i>Língua Inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: percursos e representações docentes</i> (SÃO PEDRO, 2016) [tese]	Universidade Estadual de Campinas	Investigar as bases e oportunidades para um trabalho de natureza transdisciplinar, bem como as visões acerca de língua inglesa e cultura que circulam nas aulas de uma professora de inglês no ensino fundamental I e a relação dessas visões diante de uma orientação formativa e crítica no ensino de línguas.	Escola regular particular no interior de São Paulo (Ensino Fundamental I)	A autora conclui que ainda existe uma marca forte das abordagens comunicativa, cognitiva e audiolingual em práticas educativas. E que ao longo do processo de ensino há a materialização de constantes repetições de formas linguísticas e de discursos hegemônicos, bem como uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades comunicativas em sobreposição a visões mais plurais e transdisciplinares.
<i>A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições</i> (SCHWEIKART, 2016) [tese]	Universidade Estadual Paulista	Investigar conflitos e contradições que podem emergir da Atividade Curso de extensão para uso de ferramentas tecnológicas digitais em oficinas LIC oferecido a alunos de um curso de Letras, bem como as possíveis contribuições dos conflitos e contradições a sua formação inicial.	Universidade Estadual	Os resultados revelam que a experiência com o curso de extensão possibilitou que os professores em formação inicial e a professora formadora discutissem e refletissem sobre o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino de LIC. E os conflitos e contradições proporcionaram a busca por soluções e que nesse processo a reflexão e a possibilidade de ação para a mudança foram fundamentais.
<i>Políticas linguísticas e as representações da</i>	Universidade Estadual de	Investigar o Guia Curricular para a Língua Inglesa de Londrina, levando em consideração	Escolas Municipais de Londrina	Dentre as conclusões, a pesquisadora indica que a maior

<i>prática docente no ensino fundamental I: língua inglesa em foco</i> (SECCATO, 2016) [dissertação]	Londrina	a reflexão sobre a existência de um documento que embasa o ensino de LI no Ensino Fundamental I e suas respectivas ideologias em um específico contexto de ensino – aprendizagem de LI.		disparidade entre o guia curricular e as considerações das professoras participantes da pesquisa se concentra no princípio da Interculturalidade, que preconiza a interação entre diferentes culturas para buscar o conhecimento da própria realidade, porém em nenhum relato foi discutida a relação entre a cultura do Outro e a própria cultura.
<i>Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática.</i> (TUTIDA, 2016) [dissertação]	Universidade Estadual de Londrina	Conhecer os saberes que constituem e são necessários ao trabalho dos professores de LIC.	Projeto da Universidade Estadual de Londrina. Colégio de aplicação da UEL e Centro de Educação Infantil da UEL.	Os resultados apontam que a prática da professora-pesquisadora analisada é constituída de saberes que são próprios a seu contexto de ensino, revelando assim a importância do contexto de atuação do professor na sua prática docente. E que os saberes podem nortear o desenvolvimento de disciplinas curriculares de cursos de Letras (Inglês e Português-Inglês) com vias à formação de profissionais dessa área.
<i>A profissionalização do docente de língua inglesa para o trabalho com a infância na escola</i> (MONTEIRO, 2017) [dissertação]	Universidade Regional de Blumenau	Compreender a constituição da profissionalização do docente de língua inglesa para o trabalho com a infância.	Rede Municipal de ensino em Santa Catarina	Concluiu-se que os docentes são influenciados por constituintes sociais como a família e amigos, os professores mais experientes e os gestores, que operam tanto nas escolhas, quanto na profissionalização e no fazer docente com as crianças.
<i>Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professores de inglês para crianças no projeto Londrina</i>	Universidade Estadual de Londrina	Discutir práticas de aprendizagem expansiva no contexto de formação continuada do projeto <i>Londrina Global</i> .	Rede municipal de ensino de Londrina - PR (projeto <i>Londrina Global</i>).	A análise dos dados indica que o desenvolvimento de aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada ocorre em uma zona desconfortável de ação que ora potencializa, ora dificulta o desenvolvimento de novos modos

<i>Global</i> (TANACA, 2017) [tese]				de saber e agir entre as participantes do projeto.
<i>A ausência de currículo para o Ciclo de Alfabetização: percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo</i> (BARROS, 2018) [dissertação]	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Desvelar as percepções de professores de língua inglesa do Ciclo de Alfabetização da rede Municipal de Ensino de São Paulo sobre a ausência de currículo para esse ciclo e investigar o que norteia a prática desses professores na ausência de um referencial curricular.	Rede municipal de ensino de São Paulo	Os resultados apontam que os professores de inglês que dão aula no ciclo de alfabetização parecem conceber o currículo de modos diferentes e, em especial, como uma lista de prescrição e de conteúdo. Na ausência de currículo, a prática desses professores parece ter sido norteada pelas experiências vivenciadas, por suas crenças, percepções e estudos que fazem por conta própria.
<i>Atividade Social como base para o aprender brincando em aulas de inglês: um processo colaborativa-crítico em construção</i> (ESTONLHO, 2018) [dissertação]	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Compreender o brincar em Atividades Sociais na reelaboração e implementação de Unidades Didáticas para aulas de Língua Inglesa, bem como seu papel na reorganização do ensino-aprendizagem e no estabelecimento das relações entre a escola e a vida.	Escola de idiomas (São Paulo)	Os resultados revelaram a importância da criação de possibilidades de repensar, reelaborar e reorganizar o ensino-aprendizagem da LI pelo Brincar em Atividades Sociais, a fim de formar, em sala de aula, participantes crítico-colaborativos na apropriação de novos repertórios em situação de uso do inglês.

Fonte: acervo da autora

A partir da leitura dos estudos mencionados, bem como da produção deste quadro, no tópico adiante discutirei e cotejarei tais informações.

1.1.1 Análise do mapeamento bibliográfico

Após a apresentação inicial das pesquisas no quadro anterior, faço agora a análise deste levantamento bibliográfico a partir da discussão dos seguintes tópicos: 1) objetivo das pesquisas; 2) contexto em que foram realizadas; 3) contribuições; 4) perfil dos professores participantes das investigações.

1.1.2 Objetivo das investigações

Nesta seção, a fim de apresentar as tendências de pesquisas relacionadas ao ensino de LIC em nível de mestrado e doutorado no Brasil, discutirei os objetivos das pesquisas mapeadas.

Para isso, relacionei os objetivos a partir de uma análise de conteúdo (BARDIN, 2006) e elaborei os seguintes eixos temáticos: 1) Representações 2) desenvolvimento de habilidades linguísticas; 3) material e metodologia de ensino; 4) políticas linguísticas; 5) prática e formação docente, quais sejam:

Quadro 2 – Objetivos das pesquisas

Eixo temático	Pesquisa(s) integrante(s)
Representações	Andrade (2011); São Pedro (2016); Pereira (2016), Barros (2018)
Desenvolvimento de habilidades linguísticas	Colombo (2014)
Material e metodologia de ensino	Machado (2008), Silva (2013), Estonlho (2017), Tonelli (2005)
Políticas Linguísticas	Seccato (2016)
Prática e formação docente	Moretti (2014); Rampim (2010); Santos (2009); Tutida (2016); Tanaca (2017); Schweikart (2016); Oliveira (2016); Monteiro (2017)

Fonte: acervo da autora

O primeiro eixo é composto pelas pesquisas de Andrade (2011), São Pedro (2016), Pereira (2016) e Barros (2018) e o foco está nas crenças e representações

dos/as participantes das pesquisas. Andrade (2011) investiga as crenças dos primeiros, segundos e terceiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças, bem como a relação existente entre elas. São Pedro (2016) estuda as visões de uma professora de LIC sobre cultura e LI e a relação dessas visões diante de uma orientação formativa e crítica no ensino de línguas. Já Pereira (2016) analisa as concepções de ensino-aprendizagem de formadores e professores de LIC. Enquanto Barros (2018) desvela as percepções de professores de LIC sobre a ausência de currículo e investiga o que norteia a prática desses professores na ausência de um referencial curricular.

No segundo eixo, cujo enfoque é o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de inglês, encontra-se apenas a pesquisa de Colombo (2014), com tal objetivo.

Quanto ao terceiro eixo temático, que se refere ao material e metodologias de ensino, temos quatro pesquisas: Machado (2008), Silva (2013), Estonlho (2017) e Tonelli (2005). A primeira busca analisar o material desenvolvido pela/para prefeitura de um município no interior de Goiás, os resultados da sua primeira implementação, e ainda reproduzir este material. Enquanto Silva (2013) e Estonlho (2017) fazem uso de atividades lúdicas como material de ensino. Silva (2013) busca compreender em que medida a atividade de contação de histórias e outras atividades lúdicas contribuem com o processo de aprendizagem de uma LE. Estonlho (2017) foca sua pesquisa no brincar, como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, tanto na apropriação da LI, quanto em novos modos de ser e agir.

Apesar de investigar três grandes tópicos (o processo de ensino-aprendizagem, a prática docente e os gêneros textuais), optei por posicionar a pesquisa de Tonelli (2005) no eixo que diz respeito aos materiais e metodologias de ensino, pois, da mesma forma que Silva (2013), Tonelli (2005) também investiga a contação de histórias infantis, no entanto, esta pesquisadora o faz tendo como foco o próprio gênero textual história infantil, ao passo que Silva (2013) apresenta a contação de histórias como um modelo pedagógico lúdico, fator que diferencia essas duas pesquisas.

Por meio da organização das pesquisas de acordo com seus objetivos, fica evidente a recorrente preocupação em relação à prática e formação docente, uma vez que tal eixo engloba oito pesquisas que se diferem por enaltecer o professor formador (MORETTI, 2014), o professor regente (RAMPIM, 2010), os saberes

necessários aos/às professores/as (SANTOS, 2009; TUTIDA, 2016), a formação continuada (OLIVEIRA, 2016; TANACA, 2017), os conflitos e contradições (SCHWEIKART, 2016) e a constituição da profissionalização docente (MONTEIRO, 2017).

Enquanto Moretti (2014) investiga de que maneira o olhar do professor formador pode influenciar e contribuir com as práticas realizadas em um contexto de formação docente, Rampim (2010) pesquisa a prática do professor regente que atua com LIC. O olhar para o/a docente também é dado por Monteiro (2017), que busca identificar o perfil dos/as professores/as de LIC em seu contexto de pesquisa, os constituintes desta profissionalização, bem como seus principais desafios.

Já Santos (2009) e Tutida (2016) possuem o mesmo foco: os conhecimentos necessários à formação docente ao atuar com o ensino de LIC nas escolas públicas. Em suas especificidades, Santos (2009) descreve a prática pedagógica do/a professor/a de LIC de sua pesquisa e de que modo ocorre a interação com os aspectos sócios-contextuais. Tutida (2016) busca identificar as contribuições do projeto, contexto de sua investigação, na construção dos saberes desse tipo de atuação docente, bem como reconhecer e classificar os saberes docentes colocados em prática pela professora-pesquisadora durante as aulas de LIC analisadas.

Schweikart (2016), por sua vez, investiga em um contexto de prática de professores/as em formação a emergência de conflitos e tensões, como também de suas contribuições na formação docente.

Tanaca (2017) e Oliveira (2016) desenvolveram suas pesquisas a partir do mesmo contexto de ensino de LIC: o projeto *Londrina Global*. De um lado, Tanaca (2017) foca no desenvolvimento da aprendizagem expansiva do grupo de professores/as em formação continuada, do outro, Oliveira (2016) olha para o desenvolvimento deste contexto de formação docente, a partir de iniciativas de reorganização de seus elementos.

Seccato (2016), que também investiga o contexto do projeto *Londrina Global*, explicita a contradição presente nos PCNs que defendem igualdade de direito aos cidadãos, mas “que exclui de suas crianças direitos igualitários de aprendizagem de uma língua estrangeira” (SECCATO, 2016, p.05). Assim, inserida no campo das políticas linguísticas²¹, a pesquisadora se preocupa em investigar as

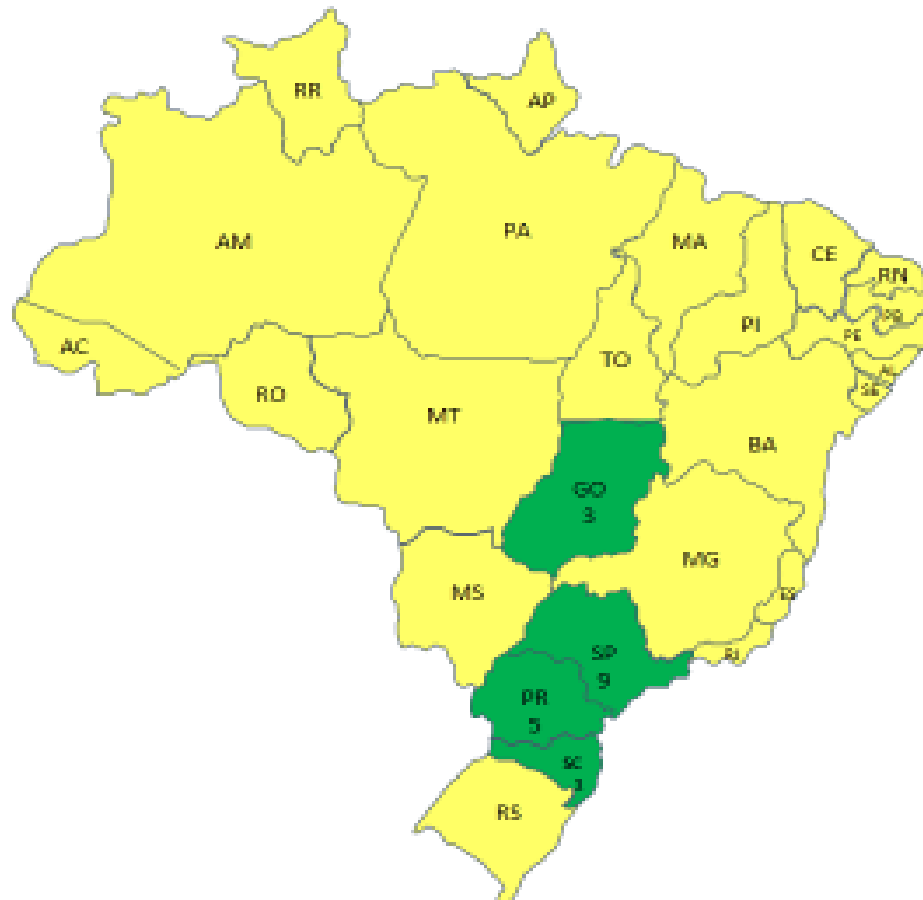
²¹ Em sua dissertação, Seccato (2016) alerta para a escassez de pesquisas que relacionam o processo de ensino-aprendizagem de LI e políticas linguísticas.

“Diretrizes de ensino de LI elaboradas na cidade de Londrina, direcionadas ao Ensino Fundamental I, que em âmbito nacional se encontra carente de um currículo que oriente a prática docente” (SECCATO, 2016, p.09).

1.1.3 Contexto das pesquisas

Em relação às regiões brasileiras onde essas pesquisas foram realizadas, identifiquei que três delas estão localizadas no estado de Goiás, nove no estado de São Paulo, cinco no Paraná, e outra em Santa Catarina, como ilustrado no mapa a seguir:

Figura 1 – Mapa representativo dos estados nos quais as pesquisas referentes ao ensino de inglês para crianças foram desenvolvidas



Fonte: acervo da autora

No que diz respeito ao contexto de ensino, mais da metade das investigações, ou seja, dez, aconteceram no ensino municipal público regular (BARROS, 2018; MONTEIRO, 2017; OLIVEIRA, 2016; TANACA, 2017; ANDRADE, 2011; MACHADO, 2008; MORETTI, 2014; SANTOS, 2009; SECCATO, 2016; SCHWEIKART, 2016²²). As demais estão, assim, divididas: escolas públicas e privadas (RAMPIM, 2010), escola de idiomas (SILVA, 2013; ESTONLHO, 2018), escolas regulares privadas (TONELLI, 2005; PEREIRA, 2016; SÃO PEDRO, 2016), contextos público e privado, com escolas regulares e de idiomas (COLOMBO, 2014) e uma em escola estadual e centro de educação infantil (TUTIDA, 2016).

É possível refletir que esta pesquisa se encontra em um nicho com o maior número de investigações: contexto de ensino municipal público regular. Este fator pode ser consequência da responsabilidade designada a esta esfera governamental sobre o ensino de LIC, e vai ao encontro das afirmações dos/as pesquisadores/as de que este ensino já é uma realidade em diversos municípios brasileiros.

1.1.4 Contribuições

Outro aspecto relevante desta análise se encontra nas contribuições dos estudos já desenvolvidos nesta área. O trabalho de Colombo (2014) contribui para refletirmos acerca dos papéis exercidos no processo de ensino-aprendizagem de LIC.

Na prática investigada pela autora, o livro é considerado a base do conhecimento, o/a professor/a é detentor e transmissor deste conhecimento e o aluno passivo neste processo. Este é o cenário contrário ao que almejamos, por meio do ensino crítico, no qual o conhecimento é co-construído e as crianças são também produtoras e responsáveis por ele.

²² Tal pesquisa também foi realizada no contexto de Universidade Estadual.

A pesquisa de Rampim (2010) também revela o uso excessivo do material didático e, de acordo com a pesquisadora, isto ocorre devido a não formação específica das professoras, culminando na necessidade de apoio do material didático. No trabalho de Colombo (2014) o livro didático apresenta vocábulos “pouco sofisticados, pouco variados, pouco complexos” (p.18) que limitam a aprendizagem, Machado (2008) defende que o material produzido e investigado por ela apresenta grandes avanços em relação ao foco dispensado às questões relacionadas à cultura e à abordagem de ensino de LIC, e intercede também por uma postura reflexiva dos professores, de modo que possam encarar o livro como uma possibilidade e não uma regra.

As pesquisas de Santos (2009) e Oliveira (2016) nos alertam quanto ao caráter desafiador do papel docente neste contexto de atuação, novamente, devido à ausência de formação específica. Posicionamento semelhante ao de Rampim (2010) que além de compartilhar esta afirmação, explica que, na sua pesquisa, as professoras formadas em Letras faziam mais uso da LI em sala de aula, enquanto a professora formada em pedagogia dominava melhor as características do aprendiz criança. Ainda assim, para a pesquisadora, os profissionais formados em Letras são mais aptos a atuarem com o ensino de LIC.

Outra questão pertinente foi levantada na pesquisa de Monteiro (2017). Segundo a autora, é necessário que haja, nas Secretarias de Educação dos Municípios que ofertam aulas de LIC, um/a supervisor/a formado/a em Letras- Inglês para comungar das mesmas especificidades e desafios deste processo de ensino-aprendizagem.

A contribuição dos gestores também é discutida por Oliveira (2016). Segundo a autora, existe a necessidade de formação continuada para auxiliar no aprimoramento pessoal e profissional do/a professor/a de LIC, que pode ser realizada tanto pelos/as coordenadores/as das Secretarias Municipais de Educação como pelos/as professores/as da própria comunidade de prática.

Já as reflexões de Schweikart (2016) são bastante pertinentes no que diz respeito ao papel do/a professor/a formador/a quando o contexto de oferta do ensino de LIC é por meio de projetos (como o nosso). De acordo com a pesquisadora, os conflitos e contradições enfrentados durante a prática docente contribuíram para que a professora pudesse rever seus conceitos, “que apresentavam traços de um ensino mais tradicional e elaborar novas formas de apresentar teoria” (SCHWEIKART, 2016, p.162). Isto me levou a refletir sobre o trabalho com o ensino de LIC sem referenciais curriculares, sem formação específica e com tamanha demanda, tornando-se um desafio a todos/as os/as envolvidos/as.

O contexto de pesquisa de Tanaca (2017) é considerado por ela um espaço híbrido de formação continuada, que gerou zonas desconfortáveis de ação, as quais, segundo a autora, são benéficas “por provocarem reflexões e reorganizações diversas pelo modo que o outro vê e conduz o ensino” (TANACA, 2017, p. 232). Isto quer dizer que, mesmo diante das incertezas e desconfortos na implementação do ensino de LIC (nos mais variados contextos), ações conjuntas, a fim de unir universidade e escola, por exemplo, são passos importantes na longa caminhada para a regulamentação desse ensino. Tal contribuição também é apontada por Tutida (2016), ao afirmar que, tendo em vista que os cursos de formação inicial ainda não possuem disciplinas obrigatórias²³ voltadas ao processo de ensino-aprendizagem e formação docente de LIC, projetos tornam-se uma possibilidade de preenchimento dessa lacuna.

Se de um lado as pesquisas apresentam a dificuldade em trabalhar com o ensino de LIC, haja vista a ausência de formação específica; de outro, Silva (2013) contribui com esta prática ao sugerir o trabalho colaborativo²⁴ como uma ferramenta pedagógica, por meio da contação de histórias, ou seja, as atividades lúdicas. Da mesma maneira, os resultados de Tonelli (2005) evidenciam que os jogos de leitura contribuem para o ensino/aprendizagem das crianças.

²³ Como também apontando no levantamento das páginas 31 e 32.

²⁴ Mesmo que não seja objetivo deste estudo, vale mencionar que o ensino colaborativo tem sido investigado a partir de diferentes lentes (professor em formação, professor formador, professor regente, discentes) e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem e formação de professores é inegável. Por outro lado, há pesquisas que já tratam de seus conflitos e dilemas, enaltecendo sua fragilidade.

A contribuição de São Pedro (2016), além de teórica, traz uma abordagem prática. Durante e após a análise dos dados, a pesquisadora desenvolveu propostas embasadas na transdisciplinaridade, no translinguismo e na transculturalidade para o ensino e aprendizagem de inglês no ensino fundamental I.

Segundo Pereira (2016), a visão vigotskiana do brincar deve ser inserida nas aulas de LIC. Para isso, é necessário que a formação docente inclua tal conhecimento e que os documentos oficiais contenham orientações claras a respeito disso.

Estonho (2018), por sua vez, defende a construção de um ensino-aprendizagem que relaciona os saberes escolarizados e a vida para além dos muros da escola.

As contribuições de Seccato²⁵ (2016) dizem respeito, tanto ao arcabouço teórico do ensino de LI e das políticas linguísticas, quanto às sugestões ao projeto *Londrina Global*, que podem ser compreendidas em outros contextos. Tendo em vista o projeto que realizamos, bem como o foco desta tese, compartilho o entendimento de Seccato (2016) de que os/as professores/as que atuam com ensino de LIC poderiam “reformular suas percepções sobre criticidade” (SECCATO, 2016, p.105). A pesquisadora considera a linguística aplicada crítica uma possibilidade para a “colocação desse princípio em prática” (SECCATO, 2016, p.106).

Finalmente, com relação às contribuições para formação docente, que ainda é escassa, como observado nas próprias pesquisas apresentadas, Moretti (2014) aponta a necessidade de valorização dos saberes advindos da prática e das concepções de ensino-aprendizagem e não apenas dos saberes disciplinares na criação de programas de formação de formadores.

Por outro lado, os resultados desta tese de doutoramento indicam que houve uma valorização da prática (indicada no processo de codificação colaborativa dos dados, pela predominância de conceitos espontâneos) no meu contexto de pesquisa, e que este fator pode ter contribuído com a não produção de conceitos genuínos de ensino crítico de LIC, mas pseudoconceitos e complexos. Por isso, mais do que o enaltecimento da prática, defendo um equilíbrio entre os saberes científicos e espontâneos. Este é, no entanto, o grande desafio.

²⁵ Seccato (2016), Tanaca (2017) e Oliveira (2016) contribuem com o compartilhamento da prática do projeto *Londrina Global*, responsável pela oferta do ensino de LIC nas escolas municipais (desde 2008). Fator que pode servir de inspiração para outros gestores, professores e escolas promoverem tal ensino.

À guisa de confrontar reflexões, as conclusões presentes neste trabalho se aproximam dos apontamentos de Andrade (2011) e Barros (2018). Segundo a primeira autora, é de extrema relevância considerar as experiências e crenças dos participantes envolvidos, uma vez que elas refletem em suas ações, fator que é discutido na análise e discussão dos dados desta pesquisa.

Da mesma forma que Barros (2018) explica que os/as professores/as em seu contexto baseavam-se em crenças, experiências anteriores e estudos que faziam autonomamente para nortear o ensino de LIC, devido à ausência de currículo, Barros (2018) defende, a necessidade de se estabelecer um referencial curricular de língua inglesa, uma vez que há lacunas na formação docente inicial e essa ausência torna o trabalho mais solitário e impreciso.

1.1.5 Perfil docente

Ao observar que os pesquisadores citados *ad supra* enaltecem uma legislação inexistente em relação ao ensino de LIC (MORETTI, 2014; MACHADO, 2008; ANDRADE, 2011; COLOMBO, 2014; SANTOS, 2009; SECCATO, 2016; BARROS, 2018), bem como a ausência de formação específica para os professores (MORETTI, 2014; ANDRADE, 2011; TONELLI, 2005; COLOMBO, 2014; OLIVEIRA, 2016; PEREIRA, 2016), lancei outro olhar nessa busca bibliográfica: o perfil dos professores que atuavam com o ensino de LIC.

Das 18 pesquisas lidas, a formação profissional dos professores que atuavam com o ensino de LIC varia. Alguns eram alunos de graduação (dos cursos de Letras e/ou pedagogia), outros formados em Letras-inglês, outros pedagogos e ainda existem aqueles que eram graduados tanto em Letras, quanto em Pedagogia.

Na pesquisa de Andrade (2011), os profissionais contratados para atuarem com o ensino de LIC eram professores em formação, ou seja, alunos de graduação em Letras-inglês, “tamanho é/era a necessidade de mercado” (ANDRADE, 2011, p.19). Noutro contexto dessa mesma pesquisa, haviam pedagogos lecionando LIC. Nota-se que, em ambos casos, não eram professores formados em Letras-inglês que atuavam com o ensino de LIC. Da mesma maneira que em Schweikart (2016), em que se tratava de um projeto de extensão, por conseguinte, os/as professores/as eram alunos/as do curso de Letras. Já nas pesquisas de Estonho (2018) e Tutida (2016), as professoras-pesquisadoras, que ministraram as aulas de LIC, são

graduadas em Letras²⁶. E a professora participante da pesquisa de São Pedro (2016) é pedagoga, com pós-graduação em língua inglesa, já realizou um curso à distância para o ensino de LIC e, no momento da pesquisa, cursava Letras Português-Inglês.

Na pesquisa de Machado (2008), os profissionais que atuam com o ensino de LIC são formados em pedagogia ou em Letras. Assim como Rampim (2010), a autora acredita que os pedagogos possuem mais domínio²⁷ em relação à criança aprendiz, por outro lado, não dominam teorias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, prejudicando sua prática, por seguirem fielmente o material didático.

Em Colombo (2014), as professoras participantes da pesquisa, cujo contexto é a escola pública e regular, são formadas em Letras/Inglês. Uma delas também é graduada em pedagogia e a outra cursava esta graduação. A profissional atuante na escola de idioma é formada em pedagogia (não em Letras).

O perfil das professoras presentes na pesquisa de Pereira (2016) também é variado. Duas delas possuem os diplomas de graduação em pedagogia e em Letras-Inglês. Uma cursou magistério e Letras-Inglês, e a quarta participante é formada em pedagogia e relatou que iniciará o curso de Letras-Inglês devido à exigência da escola (particular) em que atua.

As três professoras participantes da pesquisa de Rampim (2010), por exemplo, são graduadas duas em Letras português/inglês e uma em pedagogia, o que retrata essa incerteza acerca da formação do/a professor/a para lecionar LIC, mesmo com a resolução CNE/CEB 7/2010²⁸ (BRASIL, 2010) que defende a obrigatoriedade da formação no curso de Letras na língua estrangeira específica que se leciona. Já nas pesquisas de Barros (2018) e Monteiro (2017)²⁹, todos os/as professores/as possuem formação em Letras-Inglês. Em Barros (2018), (10 participantes, 7 mulheres e 3 homens) três deles também têm o diploma de pedagogia.

²⁶ Tutida (2016) possui graduação única em Letras-Inglês e Estonlho (2018) em licenciatura dupla Letras - Português e Inglês.

²⁷ Corroborando com Tutida e Tonelli (2014), acredito que “a formação do profissional de LIC tem de ser diferenciada da formação do professor de LI para outras faixas etárias, uma vez que os conhecimentos teórico-metodológicos e o perfil do professor de LIC é diferenciado” (TUDIDA; TONELLI, 2014, p.747).

²⁸ Resolução apresentada no texto introdutório desta tese.

²⁹ A pesquisadora explica que todos os/as 82 professores/as que participaram de sua pesquisa eram profissionais efetivos no Município e o diploma de graduação era uma exigência para o concurso público.

No contexto do projeto *Londrina Global*, presente nas pesquisas de Seccato (2016), Tanaca (2017) e Oliveira (2016), as pesquisadoras explicam que desde o início do projeto, em 2008, os/as professores/as envolvidos/as eram graduados em Letras-Inglês³⁰; Oliveira (2016) acrescenta que alguns deles/as também possuem diploma em pedagogia e proficiência em LI.

Este olhar é bastante relevante para pensarmos nos professores que atuam com o ensino de LIC diariamente em todo país e na qualidade deste ensino. Como já mencionado, após realizar sua pesquisa de mestrado, Rampim (2010) conclui que os professores graduados em Letras-ínglês eram mais aptos a atuarem neste contexto e faziam mais uso da língua inglesa em sala de aula, no entanto, afirma também que somente esta formação (ou a formação que é realizada) nos cursos de Letras não é suficiente, uma vez que os professores formados em pedagogia dominavam melhor o agir com aprendizes crianças.

A afirmação desta pesquisadora foi feita a partir do contexto de sua pesquisa realizada no estado de São Paulo. No intuito de compreender a atual oferta de disciplinas para professores de LIC no estado do Paraná (contexto da presente pesquisa), faço uso dos levantamentos realizados por Cristóvão e Gamero (2009); Tutida e Tonelli (2014) e Cirino (2016).

O levantamento de Cristóvão e Gamero (2009) conta com a análise da grade curricular dos cursos de Letras, Pedagogia e cursos de especialização *lato sensu* de oito universidades paranaenses³¹. As autoras destacam a falta de preparação adequada para os professores de LIC, tanto em formação inicial, como continuada, seja no curso de Letras seja no curso de Pedagogia. O quadro a seguir foi desenvolvido por elas e possui o título das disciplinas que contemplam o ensino de LIC nessas instituições ou sua inexistência.

³⁰ Segundo Seccato (2016), dos 180 professores/as habilitados em Letras-Inglês, 29 aceitaram participar do curso preparatório em 2008. Já em 2015 o número de docentes subiu para 44.

³¹ PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica; UEL – Universidade Estadual de Londrina; UEM – Universidade Estadual de Maringá; UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa; UFPR – Universidade Federal do Paraná; UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Unopar.

Quadro 3 – Universidades e Disciplinas

UNIVERSIDADES DO PARANÁ	Letras: disciplinas que contemplem o ensino de LIC ⁷	Pedagogia: disciplinas que contemplem o ensino de LIC	CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO (LATO SENSU)
Pontifícia Universidade Católica (PUC/PR)	X	X	Educação infantil Língua Inglesa: metodologia do ensino e tradução
UEL	Educação básica Ensino de inglês para crianças (eletiva)	X	Ensino de inglês para crianças Língua inglesa
UEM	X	X	Gestão de políticas para a criança e juventude
UEPG	X	X	Ensino Aprendizagem de LE Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental
UFPR	X	X	X
UNIOESTE	X	X	X
UTFPR	X	X	X
UNOPAR	X	X	Língua inglesa para o ensino fundamental e médio (Campus Arapongas)

Fonte: Cristóvão e Gamero, 2009.

Tutida e Tonelli (2014) focaram nos cursos de Licenciatura em língua inglesa e/ou os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* das universidades públicas do estado do Paraná,³² e concluíram que a formação específica para professores de LIC ainda é precária neste contexto.

As pesquisadoras perceberam que apenas a Universidade Estadual de Maringá possuía em seu curso de educação à distância uma disciplina chamada *Ensino de Língua Inglesa para Crianças e para Portadores de Necessidades Especiais Educacionais*. Na época, nem mesmo os cursos de pós-graduação em

³² UFPR - Universidade Federal do Paraná; UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná; UEM - Universidade Estadual de Maringá (Campus Maringá e Educação a Distância); UEL - Universidade Estadual de Londrina; UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa; UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste Paraná (Campus Irati e Campus Guarapuava); UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Campus Cascavel, Foz Do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon); UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná (Campus Cornélio Procópio e Jacarezinho); UNESPAR- Universidade Estadual do Paraná; FAFIPAR - Universidade Estadual do Paraná Campus Paranaguá; FAFIPA - Universidade Estadual do Paraná Campus Paranaíba; Universidade Estadual do Paraná; FAFIUUV - Campus União da Vitória; FECILCAM - Universidade Estadual do Paraná Campus Campo Mourão.

níveis *lato* e *stricto sensu* ofertavam formação específica de LIC. No entanto, segundo Tutida e Tonelli (2014), desde o ano de 2014, a Universidade Estadual de Londrina oferece disciplinas optativas na graduação e na pós-graduação (*stricto sensu*) e um curso de pós-graduação *lato sensu* voltado para esta área de atuação docente.

O mapeamento mais recente foi realizado por Cirino (2016) como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná, *campus* Apucarana. O pesquisador observou se os cursos presenciais de pedagogia em nove Universidades públicas paranaenses ofertavam em suas matrizes curriculares alguma formação específica voltada para o ensino de línguas estrangeiras e/ou língua inglesa³³. O pesquisador concluiu que nenhum curso de Pedagogia possui esse foco.

A fim de verificar se, alguns anos mais tarde, o leque de opções na formação específica de professores de LIC havia se modificado, voltei minha atenção às grades curriculares dos cursos de Letras-inglês³⁴ ofertados nas universidades públicas estaduais (Unespar, UENP, Unicentro, UEM, UEL, UEPG, Unioeste) e federal (UFPR) no estado do Paraná³⁵.

A Unespar³⁶, *campus* Apucarana, possui o curso de Letras com licenciatura única e não há uma disciplina, nem carga horária específica para o ensino de LIC³⁷. Os *campi* de Paranaíba e Campo Mourão possuem licenciatura dupla, e também não destinam uma carga horária obrigatória para a formação de professores de inglês para crianças.

As Universidades Estaduais do Norte do Paraná (UENP) e de Ponta Grossa (UEPG) possuem o curso de Letras, licenciatura dupla, português-inglês e em suas grades curriculares não consta uma disciplina voltada para este ensino.

³³ Cirino (2016) analisou as Universidades que disponibilizavam a grade curricular no website da instituição. O pesquisador optou por não mencionar o nome das instituições pesquisadas. Em seu trabalho, apresentou-as no mapa do Estado.

³⁴ Foquei apenas nos cursos de graduação, ou seja, na formação inicial de professores, mesmo contexto da minha pesquisa. As informações foram obtidas por meio das páginas das Universidades na internet e troca de e-mails com as instituições.

³⁵ Este levantamento foi atualizado em 2018.

³⁶ Os *campi* de União da Vitória e Paranaguá não possuíam no site da Universidade a grade curricular no momento da busca. Tutida e Tonelli (2014) compartilham dessas limitações para o levantamento, como também a não-atualização dos websites.

³⁷ Por fazer parte do corpo docente, sei que este tópico é abordado dentro da disciplina de linguística aplicada.

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL) existe uma disciplina optativa na grade curricular do curso de Letras, ofertada às licenciaturas únicas em língua inglesa e língua espanhola, trata-se, portanto, do ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC).

As Universidades Estaduais de Maringá (UEM) e do Centro-Oeste (Unicentro) ofertam o curso de Letras com licenciatura dupla e única e ambas não possuem esta oferta. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campi* Cascavel, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu ofertam o curso de Letras com licenciatura dupla e não têm uma disciplina voltada ao ensino de LIC. A Universidade Federal do Paraná (UFPR) oferta o curso de Letras com licenciatura única, a qual também não possui uma disciplina com este enfoque.

Quadro 4 – Oferta de disciplina específica para LIC nas universidades públicas do estado do Paraná³⁸

Universidades públicas estaduais	Ofertam formação específica de LIC³⁹
Unespar ⁴⁰	-
UENP ⁴¹	-
Unicentro	-
UEM ⁴²	-
UEL	- Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: do ensino e da formação de professores. - Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: enfoques diversos na prática pedagógica. ⁴³
UEPG ⁴⁴	-

³⁸ Quadro baseado em Cristóvão e Gamero (2009).

³⁹ Segundo informações disponíveis nos websites das instituições e contato via e-mail, haja vista que todas as instituições só disponibilizam o quadro com as disciplinas obrigatórias e o interesse também recai nas disciplinas optativas.

⁴⁰ A Universidade Estadual do Paraná (Unespar) possui diferentes *campi*, no entanto, manteve-os na mesma categoria no quadro, visto que nenhum deles oferta formação específica para professores de LIC nos cursos de Letras.

⁴¹ Foi recebido um e-mail confirmando a informação de que não há disciplinas obrigatórias e tampouco optativas.

⁴² Segundo a chefe de departamento de Letras modernas, o tema é discutido na disciplina *Prática de formação em LI* e haverá, na reformulação curricular, uma disciplina para discutir o ensino de LIC juntamente com outros contextos específicos.

⁴³ As duas disciplinas foram ofertadas nos anos de 2015 e 2016 com carga horária semestral. Em 2014 havia a disciplina *Ensino de língua estrangeira para crianças: abordagens e práticas pedagógicas*, e em 2013 *Ensino de Língua Estrangeira para Crianças I* e *Ensino de Língua Estrangeira para Crianças II*. Nos anos de 2017 e 2018 não foram ofertadas disciplinas referentes ao ensino de LEC devido à reorganização do trabalho docente.

⁴⁴ Nos catálogos dos Cursos de Letras com habilitação em Português/Francês, Português/Espanhol e Português/Inglês, há no campo Disciplinas de Diversificação ou Aprofundamento uma disciplina

Unioeste ⁴⁵	-
UFPR	-

Fonte: acervo da autora.

Considerando que os cursos de Letras formam professores que atuam, no ensino regular, a partir do sexto ano, podemos confirmar, através deste levantamento, que as universidades estaduais paranaenses ainda não passaram por uma “inovação curricular” (MORETTI, 2014) capaz de contribuir com a formação inicial e também continuada dos professores de inglês que possam lecionar para crianças.

De acordo com Moretti (2014), caso o ensino de LIC venha a tornar-se obrigatório em todo território nacional, esta seria uma razão para os cursos de graduação ofertarem, na sua grade curricular obrigatória, uma disciplina específica voltada para este ensino. No entanto, sabemos que, apesar de não ser obrigatório por lei, na prática, o ensino de LIC acontece em muitas escolas públicas, como na cidade de Apucarana. Confirma-se, portanto, a necessidade de formar docentes capazes de atuar nesta etapa do ensino.

1.1.6 O ensino de LIC e o ensino crítico

Além dos tópicos previamente discutidos e apresentados no panorama geral das pesquisas, o objetivo deste levantamento bibliográfico é investigar a consonância existente, ou não, entre a educação infantil e o ensino crítico, por esta razão, nesta primeira etapa cujo foco está no ensino de LIC, investigo também de qual maneira/se as pesquisas assumem uma preocupação com o ensino crítico.

Para cumprir com tal objetivo, é necessário, primeiramente, compreender que existem diversas definições de ensino/perspectiva/abordagem crítica (FREITAS; PESSOA, 2014; FAIRCLOUGH, 2010; COTS, 2006; BARRY, 2011; PENNYCOOK, 2001; LEWIS et al, 2014) por essa razão, professores e pesquisadores podem adotar diferentes versões deste ensino, com diferentes nomenclaturas.

intitulada *Ensino de Línguas: Alfabetização e Letramento* (comum aos três Cursos), a qual, segundo a leitura o ementário, parece objetivar o ensino de língua materna: “Concepção de Língua e de ensino de Língua. Alfabetização, letramento e leiturização. Aquisição e desenvolvimento da linguagem. Contribuições da Linguística ao ensino da **língua portuguesa**. Metodologias de alfabetização: aspectos linguísticos, históricos e implicações pedagógicas”.

⁴⁵ Também houve troca de e-mails que confirmaram a ausência de disciplinas com tal foco.

Dito isto, após ter lido o *corpus* deste mapeamento bibliográfico, bem como definições de ensino crítico, notei que alguns autores, apesar de não fazerem uso do termo crítico em sua pesquisa, o fazem a partir de outros termos, a saber: a formação reflexiva.

A pesquisa de Tonelli (2005) não trata explicitamente de um ensino crítico, no entanto, a pesquisadora enaltece em seu trabalho a necessidade de uma aprendizagem significativa e contextualizada que, segundo ela, é aquela na qual as informações devem fazer sentido para a criança aprendiz. A aprendizagem não pode ser extrínseca, focada no/a professor/a, por isso deve atender às necessidades, aos desejos e às curiosidades do aluno. Dito de outra maneira, ainda que não seja objetivo da pesquisadora, as características defendidas por ela correspondem a uma visão de ensino-aprendizagem de LIC que pode ser considerada crítica.

Machado (2008) também não usa o termo crítico, mas menciona que o ensino de inglês deve ir além dos aspectos linguísticos,

[t]er contato com outros sistemas de valores, compreender que há outras formas de pensar o mundo e de comunicar-se, saber que cada língua tem gestos e movimentos corporais próprios e que o padrão de entonação do falante carrega significado, entender que as línguas usam diferentes elementos gramaticais para descrever o mundo, enfim, compreender que há muito mais para se descobrir e saber além das fronteiras do nosso país. Tal abordagem intercultural traz benefícios individuais assim como para a sociedade, pois aumenta o campo de visão, diversifica opiniões, torna os indivíduos mais tolerantes e capazes de lidar com as diferenças” (MACHADO, 2008, p.16).

Essa abordagem intercultural apresentada pela autora vai ao encontro dos objetivos que buscávamos no nosso projeto também, por isso a consonância. Acreditamos que mencionar a existência do ensino crítico não implica na sua real ocorrência, assim como o contrário não implica em sua ausência.

O conhecimento de LI é considerado fator de inclusão social, mas o ensino nas escolas brasileiras por vezes não contribui com isso. Assim, o conhecimento desta língua pode ou não ser um meio de transformação e/ou inclusão social (MACHADO, 2008). Ao ocupar esse lugar de professora de professores em formação inicial, sinto que a diferença entre ser o meio de transformação ou não recai, também, nos/nas próprios/as professores/as e na opção de ofertar um ensino inclusivo e crítico.

Santos (2009) explana acerca da formação docente e da prática reflexiva (que pode estar relacionada à formação crítica), baseado em Dewey (1955) e Schön (1983; 2000), a partir da tripla movimentação da prática: o conhecimento na ação; a reflexão na ou durante a ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

A pesquisadora explica que a reflexão crítica e a prática crítica têm sido bastante adotadas por professores e pesquisadores, o que parece dizer que, ao adotarem tal perspectiva, todos os problemas podem ser resolvidos pelos professores, o que é uma inverdade, uma vez que não conseguimos agir em relação a diversos fatores (SANTOS, 2009). Notamos isso também em nossa prática e pesquisa.

Andrade (2011), por sua vez, não faz menção ao ensino crítico. A autora traz apenas Rocha (2008) para defender que o ensino de LIC deve “fortalecer [as crianças] com uma visão positiva e crítica de si mesmas e das diferenças” (ANDRADE, 2011, p.33) e que o papel do coordenador pedagógico é contribuir com “o desenvolvimento da competência crítico-reflexiva” (ANDRADE, 2011, p. 51) dos professores.

Por fim, Colombo (2014) pauta-se em Rocha (2008) ao dizer que o ensino de LIC deve ser democrático a fim de oportunizar uma formação de cidadãos críticos. Também menciona que os materiais didáticos buscavam, em sua teoria, o desenvolvimento de um cidadão crítico.

Concluo, portanto, que, apesar dessas pesquisas não enfocarem na formação docente crítica de ensino de inglês para crianças, a abordagem crítica e reflexiva é recorrente e parece estar em ascensão.

A pesquisa de São Pedro (2016) é um indicativo não somente do interesse pela investigação na área, mas também pelo desenvolvimento de roteiros pedagógicos, ou seja, propostas didáticas para outros/as professores/as que queiram trabalhar com o ensino de LIC embasado na transculturalidade, transdisciplinaridade e translinguismo, ou como eu optaria, um ensino crítico de LIC.

No tópico a seguir, abordarei o outro agrupamento de pesquisas que compõe este referencial teórico.

1.2 MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES

Neste tópico, após ter apresentado um panorama das pesquisas relacionadas ao ensino de LIC, discutirei as teses e dissertações encontradas na BDTD que compõem meu referencial teórico circunscrito à formação docente crítica.

Como já dito, iniciei minha busca bibliográfica em agosto de 2016. Ao inserir as palavras-chave *formação crítica de professores de inglês*, obtive um resultado de 51 pesquisas. Dentre elas, apenas 21 iam ao encontro do meu objetivo. No entanto, não foi possível acessar integralmente todas elas. Assim, trabalhei com um total de 15 pesquisas.

Já em agosto de 2018, este mapeamento também foi atualizado. Digitei o mesmo termo: *formação crítica de professores de inglês*, com a limitação de tempo de 2016 a 2018. Encontrei uma pesquisa de mestrado com o tal enfoque⁴⁶: Ferreira (2018).

Assim, desta vez, os *corpora* totalizam 16 pesquisas (15 encontradas até 2016 e uma entre 2016 e 2018⁴⁷), das quais 12 são dissertações de mestrado e quatro teses de doutoramento. Diferentemente das pesquisas apresentadas anteriormente, cujas autoras eram todas pesquisadoras mulheres, neste levantamento 12 pesquisas foram desenvolvidas por mulheres e quatro por homens.

Adiante, apresento o panorama que representa essas pesquisas a partir dos tópicos: Título, autor, ano; Programa de pós-graduação que foi desenvolvida; objetivo da pesquisa; seu contexto e os principais resultados.

⁴⁶ Outras pesquisas apareceram nesta busca, porém o foco não era o mesmo.

⁴⁷ Tal número reforça o entendimento de que a área de formação de professores e ensino-aprendizagem de LIC tem recebido mais atenção nos últimos anos.

Quadro 5 – Pesquisas referentes à formação docente crítica

Título, autor, ano	Programa de Pós-Graduação	Objetivos	Contexto	Principais resultados
<i>Reflection as social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal</i> (REICHMANN, 2001) [tese]	Universidade Federal de Santa Catarina	Esclarecer as representações e relações sociais construídas conjuntamente (professora de inglês e professora-pesquisadora)	Universidade pública	Verificou-se que as representações e relações sociais constituem e são constituídas pela linguagem. Neste sentido, ressaltou-se a importância de práticas discursivas críticas em projetos de educação continuada.
<i>Possibilidades e limites da abordagem reflexiva no contexto de uma franquia de idiomas</i> (FOGAÇA, 2005) [dissertação]	Universidade Estadual de Londrina	Investigar possibilidades e limites da abordagem reflexiva de supervisão e de formação continuada em uma rede de franquias de ensino de inglês.	Franquia de escola de idiomas	O estudo aponta para a necessidade de contemplarmos fatores institucionais ao propormos a abordagem reflexiva de formação e de supervisão pedagógica no contexto da franquia.
<i>The concept of the teacher as a reflective professional and its use in English language teacher education in Brasil</i> (GREGGIO, 2009) [tese]	Universidade Federal de Santa Catarina	Investigar o conceito de professor reflexivo e seu uso na formação de professores de inglês no Brasil.	Universidade Federal de Santa Catarina.	Os achados deste estudo sugerem que o conceito de professor reflexivo precisa ser melhor abordado e trabalhado na teoria e na prática na área de formação de professores de inglês no Brasil.
<i>Cultura e ensino da leitura em língua estrangeira na escola pública: uma prática reflexiva com base na pesquisa-ação</i> (SOUZA, 2009) [tese]	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Discutir sobre o trabalho com a cultura através da leitura na sala de aula de LE.	Escola pública estadual – com professores em pré-serviço (alunos de Letras)	Os resultados obtidos comprovam a importância da interação através do trabalho colaborativo no contexto de sala de aula.
<i>Por uma prática reflexiva no ensino de línguas estrangeiras: saberes e diálogos.</i> (OLIVEIRA, 2010) [tese]	Universidade de São Paulo	A tese foi pensada como instrumento de estudo da prática do professor de línguas estrangeiras em sala de aula, integrando aspectos práticos e teóricos do fazer docente.	Contexto educacional público sergipano.	Os resultados obtidos sinalizaram a emergência de novas atitudes por parte dos professores e daqueles que fazem a educação como um todo, no sentido de alcançarem uma prática docente mais crítica e emancipatória, fazendo emergir daí

				o professor pesquisador e sua própria prática, inaugurando o paradigma do professor reflexivo.
<i>Planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês: contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores</i> (PASSONI, 2010) [dissertação]	Universidade Estadual de Londrina	Investigar a realização de uma intervenção em um programa de formação de professores de língua inglesa, por meio da experiência do planejamento crítico-colaborativo das aulas.	Formação inicial e continuada (professores novatos, professora formadora e professora colaboradora)	As análises indicam as possíveis contribuições da aprendizagem expansiva para a perspectiva SHC de formação de professores no que tange às suas potencialidades e suas limitações. As potencialidades concretizam-se nas oportunidades de criação de capital social entre os participantes, por meio dos princípios de alteridade e do cuidado com o outro, enquanto que as limitações caracterizam-se pelas projeções de imagens essencialmente negativas sobre os alunos da escola pública.
<i>A prática reflexivo-colaborativa na formação de três professoras de inglês</i> (PEREIRA, 2010) [dissertação]	Universidade Federal de Goiás	Investigar o uso da reflexão crítica como instrumento para a formação e para a reconstrução da ação docente.	Centro de idiomas em Goiânia	Os resultados revelam que diferentes concepções de língua e ensino estão presentes nas discussões e na prática pedagógica das professoras envolvidas nesta pesquisa.
<i>Uma experiência de formação reflexiva com cinco professoras de inglês de escolas municipais de Goiânia</i> (SANTOS, 2010) [dissertação]	Universidade Federal de Goiás	Analisar qual é a relação entre as expectativas das professoras participantes e as práticas de ensino neste contexto, como elas inferem as teorias que subjazem a prática e como a localizam no contexto sócio-histórico, e de que forma as reflexões contribuíram para o saber e prática docente.	Escola municipal	A análise mostra um conflito entre as expectativas e a prática pedagógica.
<i>Leitura crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês</i> (D'ALMAS, 2011) [dissertação]	Universidade Estadual de Londrina	Entender a aprendizagem de quatro alunos-professores, a partir de suas cognições a respeito da leitura crítica, antes e depois de participarem de um programa de preparação formal voltado à consciência crítica da linguagem.	Ensino superior (UEL)	Os alunos-professores desenvolveram habilidades de leitura crítica, possuindo maior consciência crítica da linguagem após as aulas, e creditaram essa aprendizagem a instrumentos humanos e matérias com que

				interagiam na disciplina.
<i>Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão</i> (DUARTE, 2011) [tese]	Universidade Federal de Goiás	Objetivou-se apreender o que a ênfase na ação do professor de LI postulada pela epistemologia da prática referenciará o conhecimento teórico do professor de LI.	Programas de pós-graduação (PUC-SP, UFG)	A análise evidenciou que a formação contínua de professores de inglês baseada na racionalidade prática expressa uma racionalidade instrumental que opera de modo a prescrever a ação dos professores, o momento de refletir, o tipo de investigação a adotar, a intervenção de um pesquisador.
<i>Da técnica a crítica: contribuições de novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa</i> (SILVA, 2011) [tese]	Universidade de São Paulo	Investigação da crítica na formação de professores de LI, conforme o projeto de multiletramentos críticos e atualização deste projeto para o contexto brasileiro pelas OCEM (2006).	Instituição de ensino superior privada.	Concluiu-se que para a educação crítica acontecer, deve haver espaço constante nas aulas para questionamentos, a desconstrução, a análise e avaliação de métodos e procedimentos.
<i>Leituras de professores de inglês em formação por meio da atividade embasada no letramento crítico</i> (LOPES, 2013) [dissertação]	Universidade Estadual de Londrina	Analisar os posicionamentos de alunos do quarto ano do curso de Letras-inglês, enquanto leitores de textos escritos em LI.	Ensino superior	Conclui-se que parece não haver a percepção na diferença da linguagem veiculada pelas mensagens, além da falta de uma metalinguagem para expressarem suas opiniões.
<i>Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-cultural: as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado</i> (PEREIRA, 2013) [tese]	Universidade Federal de Goiás	Compreender os sentidos que os participantes constroem acerca da docência em LI.	Universidade federal do Tocantins	Os participantes apresentam concepções, posturas e atitudes variadas e, muitas vezes, contraditórias no que diz respeito às suas percepções sobre a língua inglesa, o ensino-aprendizagem de inglês e o que significa ser professor de inglês na contemporaneidade.
<i>Reflexões sobre o ensino integrado: possibilidades com o ESP e formação cidadã</i> (CHIULLI, 2014) [dissertação]	Universidade Federal de Lavras	Refletir criticamente sobre o processo de formação continuada da professora-pesquisadora de inglês.	Instituto Federal de educação. Curso técnico integrado de agropecuária.	A autora confirma a contribuição do ESP e do trabalho com aspectos de formação cidadã para a promoção de uma integração entre área técnica e o ensino de LI, por mais que essa ainda se mostre

				como um conceito de ensino ainda em processo de assimilação.
<i>Novos significados para o ensino aprendizagem de inglês: o letramento crítico em uma turma de aceleração</i> (SOUZA, 2014) [dissertação]	Universidade Federal de Minas Gerais	Identificar e refletir sobre possíveis contribuições do letramento crítico para o ensino e aprendizagem de inglês em uma turma de aceleração do Projeto Acelerar para Vencer (PAV).	Rede estadual de ensino	Os resultados apontam a necessidade de investimento na formação crítica de professores para a escola pública, sobretudo visando o trabalho personalizado para alunos estigmatizados ou com trajetória de exclusão escolar.
<i>Problematizando sentidos de língua em uma sala de aula de língua inglesa</i> (FERREIRA, 2018) [dissertação]	Universidade Federal de Goiás	Discutir os sentidos de língua construídos por discentes em uma sala de aula de língua inglesa, de um curso de Licenciatura em Letras/Inglês, bem como problematizar a prática pedagógica desenvolvida pela professora com base na percepção das/os participantes da pesquisa.	Ensino superior	No que diz respeito aos sentidos de língua construídos pelas/os discentes em sala de aula, as reflexões feitas nesta dissertação apontam para a reprodução de uma epistemologia colonial. Em relação à problematização da prática pedagógica desenvolvida pela professora, foi possível perceber que os debates se mostraram frutíferos no processo de <i>desinvenção</i> da língua e tiveram desdobramentos na formação das/os professoras/es participantes desta pesquisa ao trazer reflexões sobre o papel da língua na construção de realidades desiguais e subalternas.

Fonte: acervo da autora

Novamente, após ter exposto um panorama das pesquisas levantadas, farei uma análise geral delas.

1.2.1 Análise da revisão bibliográfica

Feita a apresentação inicial das pesquisas no quadro anterior, faço, neste momento, a análise deste levantamento bibliográfico, a partir da discussão dos seguintes tópicos: 1) objetivo das pesquisas; 2) contexto em que foram realizadas; 3) contribuições.

1.2.2 Objetivos

Novamente, com vistas a expor tendências de pesquisas na área da formação docente crítica, fiz uma análise de conteúdo e categorizei os objetivos dos estudos de acordo com os seguintes eixos: 1) abordagem reflexiva, 2) investigação crítica; 3) abordagem crítico-colaborativa; 4) leitura crítica e letramento crítico⁴⁸; 5) representações. Desse modo, elaborei o seguinte quadro:

Quadro 6 – Objetivos das pesquisas

Eixo temático	Pesquisa(s) integrante(s)
Abordagem reflexiva	Fogaça, 2005; Greggio, 2009; Pereira, 2010; Duarte, 2011; Chiulli, 2014; Oliveira, 2010; Souza, 2009
Investigação crítica	Silva, 2011
Abordagem crítico-colaborativa	Passoni, 2010
Leitura crítica e letramento crítico	D’Almas, 2011; Lopes, 2013; Souza, 2014
Representações	Ferreira, 2018; Pereira, 2013; Santos, 2010; Reichmann, 2001

Fonte: acervo da autora

É importante ressaltar que, para discutir os objetivos das pesquisas deste mapeamento, preocupei-me em destacar os aspectos que podem contribuir com esta tese. O primeiro eixo temático foi estabelecido à medida em que, ao fazer a leitura das pesquisas, pude perceber que a abordagem reflexiva é repetidamente o foco de todos os trabalhos.

Apesar de possuírem objetivos diferentes, Fogaça (2005), Pereira (2010), Duarte (2011), Chiulli (2014) e Greggio (2009) pautam-se em Smyth (1991; 1992) ao

⁴⁸ Apesar de entender a diferença entre esses dois termos, optei por agrupá-los no mesmo eixo temático.

discutirem e fundamentarem seus estudos. É também notório que todos se preocupam com a reflexão e a formação docente.

Poderíamos pensar, então, que a reflexão é sinônimo de criticidade, portanto, o/a professor/a reflexivo seria o mesmo que professor crítico. No entanto, Fogaça (2005) explica, por meio de Brookfield (1995), que nem toda reflexão é crítica, por essa razão, tais conceitos não podem ser entendidos como sinônimos.

A título de esclarecimento, Fogaça (2005) usa como exemplo a reflexão acrítica acerca dos recursos didáticos a serem utilizados na sala de aula (lousa, computador, etc.), esta reflexão tornar-se-ia crítica “se investigasse as oportunidades desiguais dos alunos em relação ao acesso à tecnologia” (FOGAÇA, 2005, p.75).

Duarte (2011), por sua vez, adota um termo que contempla tanto a reflexão, quanto a crítica: a prática reflexiva crítica. A pesquisadora explica, por meio da resolução CNE/CP n1/2002, de 18/02/2002, que esta abordagem deve “instigar a sua capacidade crítica por meio da reflexão que se deve operar mediante as suas ações cotidianas, tendo como centralidade a prática” (DUARTE, 2001, p.13), reflexão esta que deve ser feita na e sobre a ação docente. A autora também menciona que esta perspectiva surge para superar a racionalidade técnica.

Este mesmo termo, processo reflexivo-crítico, é também utilizado por Chiulli (2014), ao propor a experimentação do ensino de inglês com fins específicos na formação cidadã. Noutras palavras, ela faz uso de uma abordagem de ensino de LI que é retratada majoritariamente de maneira instrumental, técnica, mecânica, voltada à leitura tradicional, mas que, como defende, também tem potencial de promover uma formação cidadã.

O mesmo acontece com o desafio que nos propusemos em nosso projeto: desenvolver um ensino de LIC crítico, uma vertente disseminada pelo senso comum, relacionada “apenas” a trabalhos lúdicos e ao ensino de vocabulários, ainda que rica de possibilidades em uma abordagem crítica.

Assim, corroboro com Chiulli (2014), que o ensino de inglês é mais que um treinamento linguístico, mas também a capacidade de promover a educação intercultural, mostrando a relação entre linguagem e cidadania, através do contato com diferentes culturas e também com alunos de diferentes faixas etárias.

Ainda neste eixo temático, temos as pesquisas de Oliveira (2010) e Souza (2009). Oliveira investiga o professor reflexivo a partir de aspectos teóricos e práticos

do fazer docente; baseia seu estudo nas contribuições de Schön (1992) ao fundamentar esse conceito. Souza (2009), por sua vez, relaciona a perspectiva crítica-reflexiva aos aspectos culturais da língua alvo. O pesquisador defende que o raciocínio crítico deve propiciar o entendimento acerca das diferenças culturais entre a língua materna e a língua alvo.

O segundo eixo temático é composto pela pesquisa de Silva (2011) que enfoca a investigação crítica na formação docente. Seguindo os princípios teóricos dos multiletramentos críticos, investigou a educação crítica na formação de professores de inglês e sua aplicação no contexto educacional brasileiro a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Por esta razão, a pesquisadora baseou seu estudo em diversos teóricos, como os pertencentes ao *New London Group* (2006) e também Paulo Freire.

No eixo referente à abordagem crítico-colaborativa, temos a pesquisa de Passoni (2010). A pesquisadora apresenta modelos de formação profissional de professores, inclusive o modelo reflexivo de Schön, bastante discutido e focado em outros estudos. Seu objetivo, no entanto, está em pensar a realização de uma intervenção em um programa de formação de professores de língua inglesa, por meio da experiência do planejamento crítico-colaborativo das aulas, inserido na perspectiva da teoria Sócio-Histórico-Cultural (SHC) de formação docente.

O quarto eixo engloba pesquisas que trabalham com a leitura: D'Almas (2011) busca entender a aprendizagem de quatro alunos-professores, a partir de suas cognições a respeito da leitura crítica, antes e depois de participarem de um programa de preparação formal voltado à consciência crítica da linguagem; Lopes (2013), por sua vez, analisa os posicionamentos de alunos do quarto ano do curso de Letras-inglês, enquanto leitores de textos escritos em LI. Souza (2014) objetiva identificar e refletir sobre possíveis contribuições do letramento crítico ao ensino e aprendizagem de inglês em uma turma de aceleração do projeto Acelerar para Vencer (PAV).

O último eixo faz menção às pesquisas que se pautam em aspectos cognitivos, como representações, sentidos, expectativas. Ferreira (2018) investiga os sentidos de língua construídos por discentes de um curso de Letras-inglês e toma como base a percepção dos/as participantes da pesquisa ao problematizar a prática pedagógica da professora. Reichmann (2001) busca esclarecer as representações e relações sociais construídas conjuntamente entre professora de inglês e a própria

professora pesquisadora. Santos (2010) analisa a relação entre as expectativas das professoras participantes da pesquisa e as práticas de ensino, a maneira com que elas inferem as teorias que subjazem à prática e como a localizam, no contexto sócio-histórico, e de que forma as reflexões contribuíram com o saber e a prática docente. Para encerrar este eixo, temos Pereira (2013), que tenta compreender os sentidos que os participantes da sua pesquisa constroem acerca da docência em língua inglesa.

Penso que refletir sobre os objetivos dessas pesquisas nos faz não somente identificar os aspectos que pesquisadores já têm se debruçado ao investigar o ensino crítico de inglês, mas também contribui para que novas investigações sejam desenvolvidas.

1.2.3 Contexto das pesquisas

No que tange aos estados brasileiros onde essas pesquisas foram desenvolvidas, temos, em cada um dos estados (Sergipe, São Paulo, Rio Grande do Sul e Tocantins), uma pesquisa; outras quatro foram realizadas no estado de Goiás; duas em Minas Gerais; quatro no Paraná e duas em Santa Catarina. Poderemos melhor visualizar no mapa a seguir.

Figura 2 – Mapa representativo dos estados nos quais as pesquisas referentes à formação docente crítica foram desenvolvidas



Fonte: acervo da autora.

Dentre essas 16 pesquisas, notei que oito foram desenvolvidas no contexto de universidades públicas, sendo seis federais (DUARTE, 2011; GREGGIO, 2009; FERREIRA, 2018; OLIVEIRA, 2010; PEREIRA, 2013; REICHMANN, 2001); duas estaduais (D'ALMAS, 2011; LOPES, 2013); uma universidade particular (SILVA, 2011); e uma em Instituto Federal de educação (CHIULLI, 2014). Quatro delas foram realizadas em escolas públicas regulares (PASSONI, 2010; SANTOS, 2010; SOUZA, 2014; SOUZA, 2009) e duas em escolas de idiomas (FOGAÇA, 2005; PEREIRA, 2010).

Essas informações são relevantes para refletirmos sobre o desenvolvimento e a disseminação de pesquisas científicas nos contextos educacionais brasileiros. Apenas uma universidade particular se fez presente neste levantamento bibliográfico e dois institutos de idiomas privados⁴⁹. Com isso, penso que a ciência brasileira, nesta área de investigação, ainda é majoritariamente desenvolvida por e para instituições públicas.

Ademais, ao retomar o objetivo geral desse referencial teórico dividido entre pesquisas que discutem o ensino de LIC e a formação docente crítica, concluo que, nesses *corpora*, as pesquisas referentes às perspectivas críticas foram realizadas em contextos de atuação docente com alunos jovens e adultos, não tendo, portanto, relação com o ensino de LIC.

1.2.4 Contribuições

A fim de discutir as contribuições das pesquisas lidas, pude perceber que, de maneira geral, os pesquisadores apontam aspectos que podem contribuir com o desenvolvimento de identidades docentes críticas e reflexivas.

A contribuição da pesquisa de Souza (2014) é de extrema relevância, pois vai ao encontro das motivações desta tese: é necessário investimento na formação crítica de professores. Nos cursos de graduação e pós-graduação, nem sempre esse aspecto é abordado de forma explícita e entrelaçada à realidade dos contextos de atuação docente. O mesmo ocorre em relação aos momentos críticos que, mesmo não sendo planejados, são reais e ocorrem diariamente na sala de aula.

⁴⁹ As pesquisas realizadas nos contextos de escolas de idiomas e da rede regular de ensino são também originárias de programas de pós-graduação em Universidades públicas, o que reitera a importância do investimento público na ciência brasileira.

Por essa razão, como professores/as, precisamos saber (re)agir a eles de maneira a contribuir com a formação cidadã e crítica nossa e de nossos/as alunos/as, da mesma maneira que Greggio (2009), ao optar pelo conceito de professor reflexivo, também reivindica um maior aprofundamento da reflexão, na teoria e na prática, na formação de professores.

Para que isso aconteça, Silva (2011) conclui que “deve haver espaço constante nas aulas para questionamentos, a desconstrução, a análise e avaliação de métodos e procedimentos” (SILVA, 2011, p. 208), enquanto Souza (2009) aponta a relevância do trabalho colaborativo, e Reichmann (2001) destaca a importância das práticas discursivas críticas. Com relação às práticas pedagógicas, Chiulli (2014) confirma a contribuição do ESP na formação cidadã e integração entre área técnica e o ensino de LI, e D’Almas (2011) assegura o desenvolvimento da consciência crítica por meio da leitura crítica.

Os resultados obtidos em Oliveira (2010) sinalizaram a emergência de novas atitudes por parte dos professores e daqueles que fazem a educação como um todo, no sentido de alcançarem uma prática docente mais crítica e emancipatória, fazendo emergir daí o professor pesquisador e sua própria prática.

Ferreira (2018), por sua vez, evidenciou que, à medida que discursos são questionados e desconstruídos, podemos fomentar espaços de resistência. Isto quer dizer que, anos depois, Ferreira (2018) apresenta uma prática docente mais crítica e emancipatória, como sugerido por Oliveira (2010), o que me leva a pensar de maneira mais otimista em relação à transposição de práticas ditas tradicionais àquelas que visam questionar o *status quo*.

Pude notar, ainda, que algumas pesquisas apontam também as dificuldades encontradas. Santos (2010) relata o conflito existente entre as expectativas dos/as professores/as e suas práticas pedagógicas, e Pereira (2013) descreve a contradição existente entre as atitudes em relação às percepções sobre a LI, o processo de ensino-aprendizagem e o ser professor/a. Tendo feito os dois levantamentos bibliográficos, pude perceber que as pesquisas que tratam do ensino/perspectiva crítica, neste recorte, não o fazem a partir do ensino para crianças.

No entanto, ainda que o ensino crítico não seja foco das pesquisas acerca do ensino de LIC, ele se faz presente nessas investigações, seja por meio da preocupação com a formação crítica, cidadã, seja pela abordagem reflexiva.

A perspectiva reflexiva, por sua vez, é recorrente em ambos os *corpora*, o que me leva a refletir sobre sua relevância e interesse de professores/as e pesquisadores/as em oportunizar um ensino reflexivo para si e para o outro. Me chamou atenção também o fato das pesquisas relacionadas ao ensino de LIC terem sido todas desenvolvidas por mulheres, enquanto aquelas sobre o ensino crítico, ainda com maioria feminina, há pesquisadores homens. Seria a educação infantil ainda realizada majoritariamente por mulheres? Nossas identidades profissionais e pessoais ainda estão tão conectadas às crianças?

No que diz respeito aos estados brasileiros, onde as pesquisas foram desenvolvidas, é interessante notar que as investigações sobre o ensino de LIC são mais locais, encontradas em apenas 4 estados diferentes, enquanto o viés crítico tem sido mais difundido em outras regiões do país.

Isto posto, na próxima seção, faço a explanação sobre sentidos críticos desenvolvidos por diversos pesquisadores/as. A complexidade do desenvolvimento e definição de um conceito dentro das pesquisas científicas é abordada por Smagorinsky (2013) partindo de reflexões sobre

[...] o que é ser um professor construtivista, por exemplo, quando não há consenso para definir a noção de construtivismo? Como sabemos que estamos abordando com clareza um conceito se ele próprio pode significar diferentes coisas para pessoas diferentes (SMAGORINSKY, 2013, p.239, tradução nossa)?⁵⁰

Minha intenção, neste momento, não é definir uma perspectiva de ensino crítico de LIC, haja vista os objetivos desta tese, mas apresentar e cotejar discussões de outros/as pesquisadores/as da área.

1.3 VOZES NAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS: UM FOCO SOBRE AQUELAS QUE DIALOGARAM COM OS/AS PARTICIPANTES DO PROJETO

[...] é a importância de perspectivas críticas na educação neste momento de crise política e de acirradas lutas culturais que caracteriza o nosso país, com fortes tons de retrocesso [...] (PESSOA et al, 2018, p. 7-8)

⁵⁰ “What does it mean, for instance, to be a constructivist teacher, when the whole notion of constructivism lacks agreement? How do people know if they are approaching clarity of a concept that itself means different things to different people?” (SMAGORINSKY, 2013, p.239).

A citação que inicia esta subseção, diz muito sobre o nosso país atualmente e a relação com a educação, a política e a cultura. É nesse sentido que conduzimos nossas discussões a respeito das perspectivas críticas.

Os termos⁵¹ para discutirmos as perspectivas críticas⁵² variam, temos: teoria crítica, pedagogia crítica, letramento crítico, linguística aplicada crítica, consciência crítica da linguagem; análise de discurso crítica, reflexão crítica (HAWKINS; NORTON, 2009), ou, como preferem Pessoa et al (2018), os trabalhos são fundamentados por diferentes frentes teóricas:

[...] linguística aplicada crítica, letramentos críticos, novos letramentos, multiletramentos, pedagogia (pós)crítica, estudos pós-estruturalistas, estudos pós-modernos, estudos sobre identidades sociais de raça, gênero, sexualidade, classe etc., pensamento decolonial, entre outras (PESSOA et al, 2018, p.07).

Dessa forma, concordamos com Kalantzis e Cope (2000), que a educação e o saber podem contribuir, tanto positivamente (incluindo e ascendendo social e financeiramente aos indivíduos), quanto negativamente (segregando e excluindo aqueles que não possuem as mesmas condições)

Kalantzis e Cope (2000) discutem a inter-relação entre educação, inclusão e igualdade. Segundo os autores, apesar da responsabilidade culturalmente e socialmente depositada nas escolas, por meio da educação, de um futuro mais justo e igualitário, a experiência educacional, bem como os resultados desse processo, acontece de maneira desigual, uma vez que vivemos em uma sociedade dissemelhante. Portanto, não podemos promulgar a premissa de que a educação é a oportunidade dada para que sejamos iguais.

O mesmo ocorre em relação ao conhecimento de uma língua estrangeira, como o inglês. Em sua obra, Heller e Duchêne (2012) relacionam as características do capitalismo tardio às ideologias e práticas linguísticas que as organizam e legitimam. Os autores fazem uso dos termos *orgulho* e *lucro* ao explicar que, se de um lado, o conhecimento da língua inglesa é razão para orgulho, uma vez que contribui para um pertencimento social na aldeia global que vivemos, por outro, essa

⁵¹ Segundo Pennycook (2004), a relação entre diversos termos “críticos” e a linguística aplicada tem sido discutida desde meados da década de 80.

⁵² Para Mattos (2018), perspectivas críticas no ensino de línguas estrangeiras no Brasil tiveram seu marco no ano de 2006 com a publicação das OCEM.

língua é um mercado que potencializa lucro, segrega e mantém desigualdades sociais.

Isto posto, corroboro com Barry (2011) que um dos objetivos do ensino crítico de língua inglesa é verificar e também evitar a propagação da língua inglesa, no sentido daquela que minimiza e enfraquece a cultura-língua do aprendiz, ou seja, é preciso valorizar a nossa própria língua-cultura-identidade para que possamos aprender também com/a do outro.

Considero, ainda, que o trabalho docente vai além das capacidades linguísticas e das dimensões da sala de aula, por essa razão, argumento a favor da necessidade de práticas críticas que ajudem os estudantes a agir e transformar seus mundos, como também uma educação que coloque “em xeque o *status quo*, [que] desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas” (FERREIRA, 2018, p.43). Essas são as premissas que pautam meu trabalho de professora de professores em formação, pesquisadora e estudante, bem como as discussões apresentadas através do presente trabalho.

Tendo em vista que o ensino crítico tem sido abordado por diferentes pesquisadores/as no Brasil e no mundo, apresentarei os autores lidos durante o projeto, ou seja, os conhecimentos científicos que mediavam nossos encontros, e, ao final, darei ênfase à perspectiva de Pennycook (2004; 2015).

Como acordado no primeiro encontro do projeto⁵³, cada membro seria responsável por escolher um material a ser lido, no intuito de orientar a discussão.

O primeiro⁵⁴ texto discutido foi *Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de professores/as: a pedagogia como transgressão* (FREITAS; PESSOA, 2011). Nele, Freitas e Pessoa (2011) se propõem a verificar de que forma o paradigma crítico pode contribuir para a formação de professores de inglês. Os autores realizaram a pesquisa com seis professores que atuavam no centro de línguas de uma universidade federal brasileira, a partir de encontros⁵⁵, concomitantemente, a realização de práticas em sala de aula com enfoque crítico⁵⁶.

⁵³ No segundo capítulo deste estudo, discuto de maneira pormenorizada o projeto.

⁵⁴ Após o primeiro encontro do grupo, no qual foi apresentado o projeto de extensão, os encontros que se sucederam foram embasados no mesmo artigo científico, tendo em vista que os alunos não haviam realizado a leitura do mesmo na primeira oportunidade.

⁵⁵ Freitas e Pessoa (2011) nomearam os encontros de sua pesquisa como “grupo de reflexão colaborativa”. A princípio, este fator nos instigou a questionarmos a maneira como chamávamos (e encarávamos) os encontros do nosso grupo, porém, nenhuma nomenclatura foi fielmente adotada.

⁵⁶ Os dados foram coletados por meio de sete instrumentos de pesquisa.

Os pesquisadores buscavam identificar a concepção de ensino crítico dos professores participantes da pesquisa. Freitas e Pessoa (2011) fizeram uso das contribuições de Pennycook (1998; 2001; 2006) e Hooks (1994) para definir a pedagogia de transgressão como aquela que se opõe aos limites da opressão e da dominação, levando em consideração as questões de raça, gênero, cor e as relações de poder, individualidades; e o ensino crítico como aquele que se preocupa com uma transformação social e não apenas com a transmissão de conteúdo. Dessa forma, concluíram que os professores possuem diferentes concepções de ensino crítico de línguas e que nossas próprias experiências em sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento do ensino crítico.

As experiências relatadas pelos participantes da pesquisa confirmaram a relevância da investigação nos momentos críticos, aqui, chamados de *eventos críticos* para a formação de professores, em que:

[r]efletir sobre temas críticos – raça, classe, gênero, sexualidade etc. – ajuda os/as professores/as a identificar e/ou lidar com ‘eventos críticos’ diversos em sala de aula, mas também alude à complexidade que perpassa o trabalho com esses temas em aulas de LE/inglês (FREITAS; PESSOA, 2011, p.05).

Além disso, legitimar a autonomia da profissão docente, segundo Freitas e Pessoa (2011), nem sempre é o que os professores desejam e/ou precisam para conseguir promover o ensino crítico (nas palavras dos pesquisadores, pensar além das fronteiras, transgredir).

O segundo texto lido e discutido no projeto (novamente escolhido por mim)⁵⁷ foi *A perspectiva crítica no ensino de língua estrangeira/inglês na escola: relato de uma experiência inicial com o PIBID* (SILVESTRE et al, 2013). Este trabalho foi realizado colaborativamente entre alunos e professores participantes do PIBID em uma universidade estadual em Goiás. Os autores descrevem de que maneira promoveram o ensino crítico, por meio do letramento crítico⁵⁸ ao desenvolverem oficinas⁵⁹ com alunos do ensino fundamental II⁶⁰. A pesquisa nos fez refletir acerca da definição da nossa abordagem crítica. Ademais, pensamos que o objetivo

⁵⁷ Apesar de ter sido acordado que em cada encontro um participante enviaria um texto, ninguém se voluntariou para fazê-lo, por isso o fiz.

⁵⁸ A partir do referencial teórico de Menezes de Souza (2011) e Jordão e Fogaça (2007).

⁵⁹ As oficinas eram temáticas: *Stereotype: Body and Beauty* e *To be or to have: that's the question*.

⁶⁰ Além de discorrer sobre as oficinas ministradas, os autores analisam duas respostas de um questionário aplicado com os discentes acerca das aulas.

proposto por Silvestre et al (2013) se assemelhava ao nosso: trabalhar a criticidade dos alunos.

O foco de trabalho em grupo⁶¹ estava na reflexão e na colaboração encarados pelos autores como uma junção a fim de promover maior criticidade. Ao final, os pesquisadores compartilham a dificuldade que enfrentaram para preparar as oficinas por um viés crítico e concluem que, as reflexões que essas práticas oportunizaram, contribuíram na ampliação da visão de mundo, tanto de quem ensina, quanto de quem aprende.

No encontro seguinte, Joana⁶² fez a sugestão de lermos o artigo *O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada* (SANTOS; IFA, 2013). Além de discutirem aspectos constitutivos do letramento crítico⁶³, Santos e Ifa (2013) apresentam uma atividade realizada com alunos do nono ano, cujo objetivo era oportunizar o desenvolvimento da consciência crítica⁶⁴ dos alunos, bem como do conhecimento linguístico da LI. Para isso, a professora fez uso das estratégias de leitura para que os alunos conseguissem ler em inglês.

Santos e Ifa (2013) acreditam que as contribuições desta prática de ensino estão relacionadas não somente ao desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, como também de suas habilidades linguísticas, fator que enaltece a relevância de abordagens críticas no ensino de uma LE.

Durante os encontros do nosso projeto, muito foi discutido sobre o uso excessivo da língua materna nas aulas da língua estrangeira. Os professores em formação relatavam a dificuldade de equilibrar o ensino da LI por uma perspectiva crítica. Fator este também apontado por Santos e Ifa (2013), ao afirmarem que o desafio é “[...] aproveitar o texto, oral, escrito ou visual como uma oportunidade para promover reflexões críticas, realçando assim o ato de ensinar uma língua adicional em ação política” (SANTOS; IFA, 2013, p.21).

⁶¹ O trabalho era dividido em três momentos: sessões de reflexão (leitura de textos teóricos e planejamento das oficinas), ensino colaborativo (realização das oficinas) e sessões de feedback (compartilhamento dos acontecimentos durante as oficinas).

⁶² Professora em formação. Ela e os demais participantes do projeto serão apresentados no capítulo metodológico.

⁶³ O autor baseia-se em Gee (1996) e Baynham (1995).

⁶⁴ Encarada pelo autor como o local de debate entre o ensino de LI e a abordagem do letramento crítico.

A leitura sugerida por João⁶⁵ foi *O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada* escrito por Rocha (2008). Há 10 anos, Rocha (2008) pontuava diversas questões acerca do caráter não obrigatório do ensino de LE, nas séries iniciais, nas escolas de rede pública, tais como:

a relação de exclusão imposta a alunos de classes menos favorecidas, no que tange ao direito a esse conhecimento [...], a inexistência de parâmetros políticos-administrativos para sua implementação [...]. Incerta e igualmente descompassada, torna-se também a questão dos profissionais a assumirem o ensino de línguas nas séries iniciais e sua coordenação, oscilando essas responsabilidades entre o professor titular da sala e um professor de línguas, assim como entre um pedagogo ou um profissional da linguagem, respectivamente, obscurecendo e fragilizando a identidade e autoestima do professor de LEC” (ROCHA, 2008, p.436).

A autora traz aspectos, como o papel do inglês na contemporaneidade e as razões para ensiná-lo, e defende um ensino transformador que prepare o aluno para ler o mundo de forma crítica, global e localmente. Nesse caso, é preciso valorizar as experiências vividas pelos alunos.

Ainda que o contexto sociocultural seja distinto e o processo de ensino-aprendizagem de LI seja como primeira língua, fiz a sugestão de lermos o texto de Harwood (2008), intitulado *Deconstructing and Reconstructing Cinderella: Theoretical Defense of Critical Literacy for Young Children*.

Harwood (2008) enaltece a ausência de estudos sobre o ensino na primeira infância por meio do letramento crítico, foco de sua pesquisa. Segundo a autora, o letramento crítico pode promover novas lentes para compreender experiências, explorar diferentes pontos de vista e revelar influências sociais, políticas e de poder, e as crianças também são capazes disso.

A pesquisadora desconstrói a história da Cinderela, a partir das lentes do letramento crítico. Segundo Harwood (2008), a leitura não crítica dessas histórias faz com que suas ideologias sejam repassadas. O letramento crítico permite que as crianças tenham o prazer de ler um conto de fadas, mas também refletir suas

⁶⁵ Esta foi a última sugestão de leitura feita por um dos/as professores/as em formação. Os textos que sucedem foram propostos por mim.

construções sociais⁶⁶. Defende também que as dúvidas e interesses das crianças devem ser consideradas, para honrar a sua curiosidade natural e o engajamento com o texto.

As conversas entre os alunos sobre as histórias podem contribuir com o desenvolvimento do próprio currículo. Segundo a autora, as crianças são predispostas a aprender pela abordagem crítica, uma vez que já estão engajadas a praticar troca de papéis, brincar com personagens, fingir ser outra pessoa, portanto, se colocar no lugar do outro.

Harwood (2008) conclui que alfabetizar é importante, no entanto, devemos incorporar o letramento crítico, através do qual os contextos sociais, históricos, culturais, econômicos das crianças serão possíveis de serem reconstruídos e tornarão as crianças aptas a lerem e avaliarem textos que lhes são expostos.

Também desenvolvido por pesquisadores estrangeiros, o artigo *Out of the Box: Critical Literacy in a First-Grade Classroom* (LELAND et al, 2005) foi discutido pelo grupo. Leland et al (2005) narram a história de Kim, uma professora de inglês da primeira série em um contexto rural nos EUA. Após cinco anos lecionando, Kim teve contato com o conceito de letramento crítico por meio de um projeto universitário e passou a fazer uso da perspectiva por meio da contação de histórias abordando questões sociais complexas, como racismo, guerra e pobreza.

A professora observou que os alunos se identificaram mais com as histórias “sem finais felizes” e passaram a se tratar com mais compaixão e compreensão. Até o desempenho artístico e a escrita foram aprimorados, os alunos aprenderam a ler além das entrelinhas e a enriquecer as discussões com múltiplas perspectivas. Mais um resultado de pesquisa favorável para a inter-relação entre perspectivas críticas e o ensino de línguas e/ou outras habilidades.

Pesquisadores canadenses desenvolveram um estudo sobre o ensino de LIC com o auxílio de músicas, partindo do princípio vygotskyano de que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio de desafios. O estudo tem como título *Pilot Study on Kindergarten Teachers' Perception of Linguistic and Musical Challenges in Nursery Rhymes* (LEFEBVRE et al, 2015).

⁶⁶ Para isso, a autora sugere questionamentos como: quem se beneficia com a história? Qual voz domina e qual voz é silenciada? Quem é o possível leitor desta história? Como ele é retratado? Como o mundo era quando a história foi criada? O que o escritor quer que você pense ou sinta ao ler? O que o autor espera que você valorize ou saiba? O que o autor diz acerca de meninos e meninas? É importante que o personagem principal seja bonito e rico?

A pesquisa foi desenvolvida em um contexto de ensino de LI como língua materna e realizada com 88 professores de pré-escolas, os quais fizeram uso de canções infantis em suas aulas. Posteriormente, os professores responderam um questionário relacionado às dificuldades e reações das atividades, que foram avaliadas por meio das impressões iniciais dos professores em relação às músicas, ao tempo gasto com elas e à reação das crianças.

Os resultados indicaram que os professores gastam mais tempo com as canções mais fáceis. Segundo Ezell e Justica (2005 apud LEFEBVRE et al 2015) essa escolha pode limitar o conhecimento dos alunos, fazendo com que eles apenas foquem num conteúdo que já aprenderam. Por isso, os autores concluem que é necessário melhorar a formação desses professores em relação ao uso de canções, com foco nas oportunidades educacionais que podem ser promovidos pelas canções através dos desafios musicais e linguísticos.

Lefebvre et al (2015) apontam os benefícios do uso de canções infantis no processo de ensino-aprendizagem, a saber: interação social, desenvolvimento cognitivo, fonológico, musical e linguístico. O foco das músicas, no entanto, está mais na sonoridade do que nas palavras, devido às rimas e à velocidade das melodias. Fator que reafirma a complexidade do ensino de LIC como língua estrangeira, ainda mais do que como língua materna.

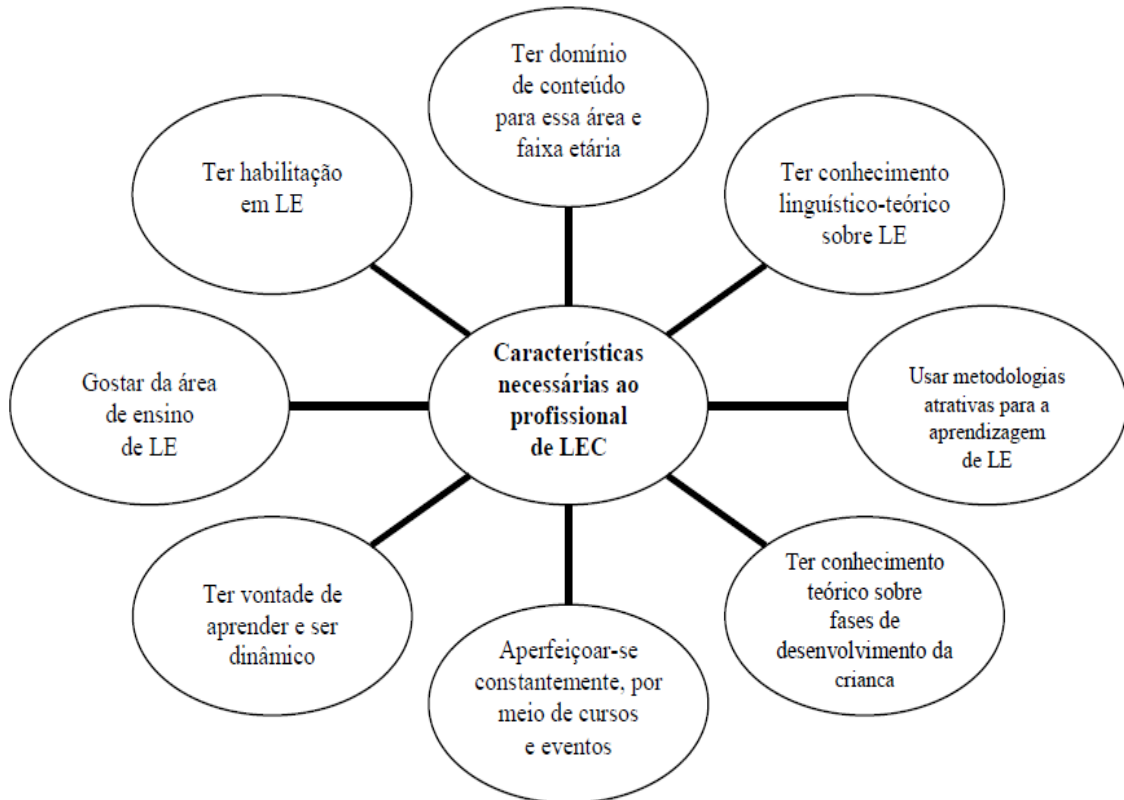
Tendo lido esses textos, refletimos sobre a dificuldade de se abordar uma perspectiva crítica de LIC no nosso contexto sociocultural, no qual o inglês é estudado como língua estrangeira.

Posteriormente, retomamos a leitura de autores/as brasileiros/as como Santos e Benedetti (2009), no estudo *Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados*. As pesquisadoras apresentam experiências, dificuldades, conhecimentos (adquiridos e desejados) de cinco professoras que atuam com o ensino de LIC no estado do Mato Grosso, e, baseadas nas concepções das docentes, elencam características necessárias para o/a professor/a de LEC.

De acordo com Santos e Benedetti (2009), o Brasil se difere de países europeus por ter ações e ofertas isoladas de LEC, uma vez que não há documentos oficiais para o ensino. As pesquisas na área, ainda em crescimento, são escassas e não focam na formação profissional (SANTOS E BENEDETTI, 2009).

Durante nosso encontro, o foco de discussão foi nas características que as autoras propõem aos professores de línguas estrangeiras para crianças, quais sejam:

Figura 3 – Características necessárias ao profissional de LEC



Fonte: Santos e Benedetti (2009)

Dentre tantas características, Santos e Benedetti (2009) concluem que o profissional que trabalha com o ensino de LEC é *construído*⁶⁷. A formação inicial não será suficiente para desenvolver tais habilidades, uma vez que ainda não existe uma formação inicial específica.

Além da leitura desses textos, em alguns encontros, os professores em formação sugeriram que criássemos e/ou adaptássemos materiais para serem

⁶⁷ Ênfase das autoras.

utilizados nas aulas de LIC. Por esta razão, observamos e discutimos alguns materiais desenvolvidos pelo/para o projeto *Londrina Global*⁶⁸.

À guisa de conclusão, pondero que, além das práticas cotidianas que sustentavam o fazer docente dos professores ainda em formação, a leitura e discussão dos textos serviam de apoio teórico e até mesmo motivacional e emocional para esta prática. Digo, por meio das leituras, tivemos conhecimento de outras realidades também complexas de ensino de LIC, seja por meio de perspectivas críticas, seja como língua materna ou estrangeira.

Tivemos noção, a exemplo do texto de Rocha (2008), que as dificuldades enfrentadas cotidianamente existem em virtude de um cenário político-pedagógico maior; não estávamos numa prática isolada de ensino crítico de LIC, outros professores/as e pesquisadores/as enfrentam as mesmas angústias e tentativas, como o grupo do PIBID em Goiás (SILVESTRE et al, 2013).

Mesmo sem focarem no ensino para crianças, Freitas e Pessoa (2011) contribuíram para nossa compreensão dos momentos críticos⁶⁹ e a relação com o ensino de LE, da mesma forma que Santos (2013) nos reforçou a importância de valorizarmos o ensino da língua alvo e não somente das abordagens críticas.

Os professores em formação também fizeram uso das sugestões para um ensino eficaz de LI, como a contação de histórias reais (LELAND et al, 2005), o uso de músicas (LEFEBVRE et al 2015) e a reflexão sobre histórias infantis (HARWOOD, 2008).

A seguir, discuto o conceito de momento crítico (PENNYCOOK, 2001; 2004; 2015), introduzido no projeto por meio do texto de Freitas e Pessoa (2011) e que permeou tanto as práticas e discussões do projeto como a análise dos dados desta tese de doutoramento.

⁶⁸ Projeto que promove o ensino de inglês para as crianças da rede municipal de ensino em Londrina (PR). Para mais informações, Tanaca (2017), entre outros.

⁶⁹ Ou eventos críticos, como eles nomeiam.

1.4 EDUCAÇÃO CRÍTICA POR MEIO DE MOMENTOS CRÍTICOS

Segundo Pennycook (2001; 2004; 2015) existem diferentes sentidos da noção de ser crítico, quais sejam: ostracismo liberal⁷⁰, autonomia anárquica, modernismo emancipatório⁷¹ e prática problematizadora⁷².

A metáfora ostracismo liberal⁷³ foi criada para explicar o que Pennycook (2001; 2004) considera a versão mais fraca e mais comum do termo crítico relacionado à educação, como aponta Cavallari (2016, p.163), é um “modo imparcial e neutro de se fazer linguística.”

Nesta versão, questões políticas não são relacionadas ao conhecimento da linguística aplicada, por esta razão, este posicionamento não está inserido no campo da linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001), da mesma forma que o segundo sentido de crítico, chamado de autonomia anárquica. Mesmo sendo mais promissora, “sem uma visão social crítica mais ampla, ela se mantém como uma versão de crítica que **tenta** relacionar língua e contexto social⁷⁴” (PENNYCOOK, 2004, p. 329, grifo nosso, tradução nossa).

A postura de autonomia anárquica “combina uma política de esquerda mais radical com uma visão de que os estudos linguísticos não têm nada a ver com essa política” (FREITAS; PESSOA, 2012c, p. 231). Em outras palavras, ambos os conceitos se opõem à LAC (PENNYCOOK, 2001). O primeiro por negar a relação entre política da língua(gem) e, o segundo, por desconectar esses dois aspectos.

A terceira abordagem de ser crítico é chamada por Pennycook (2001; 2004) de modernismo emancipatório, que tem por objetivo “analisar relações entre língua(gem) e o social e o político⁷⁵” (PENNYCOOK, 2001, p. 30, tradução nossa) e “tentar mudar as condições sociais injustas e o entendimento que as pessoas têm sobre elas⁷⁶” (PENNYCOOK, 2004, p. 329, tradução nossa).

⁷⁰ Segundo Cavallari (2016), esta é uma tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. Em inglês: liberal ostrichism.

⁷¹ Emancipatory modernism.

⁷² Problematizing practice.

⁷³ Uma “abordagem do tipo avestruz (cabeça enfiada na areia)” (CAVALLARI, 2016, 163), que não contempla questões políticas e sociais.

⁷⁴ “without a larger vision of social critique, it remains only a version of the critical that attempts to correlate language with social context” (PENNYCOOK, 2004, p.329).

⁷⁵ “[...] analyze relations between language and the social and the political” (PENNYCOOK, 2001, p. 30).

⁷⁶ “[...] trying to change inequitable social conditions and people’s understanding of them”⁷⁶ (PENNYCOOK, 2004, p.329).

Segundo o pesquisador, esta visão possui como vantagem sua crítica social e o desejo de mudança. Entretanto, como aspecto negativo está sua inflexibilidade, “os pressupostos estáticos acerca das relações políticas e sociais” (PENNYCOOK, 2004, p. 329). Em outras palavras, ainda que a mudança social esteja incorporada aos aspectos linguísticos, esta perspectiva questiona, mas também reproduz e reafirma produtos sociais que, vistos por outras perspectivas, mantêm as desigualdades sociais, sejam eles: democracia, igualdade, transformação, emancipação (PENNYCOOK, 2004), ou seja, mesmo levantando tais questões, com o objetivo de promover uma consciência das desigualdades, esta abordagem “falha em acreditar que a consciência pode levar à emancipação” (FREITAS; PESSOA, p. 2012, p. 231c).

A quarta e última visão do termo crítico pode ser chamada de linguística aplicada crítica como prática problematizadora. Nesta perspectiva, a língua(guem) é inerentemente à política, portanto questões sociopolíticas são investigadas por meio de aspectos linguísticos. Para Freitas e Pessoa (2012c), este pressuposto compreende que todo conhecimento também é político.

Pennycook (2004) explica que esta noção de crítico requer problematizar a prática, levantando questões de língua, discurso, poder e identidade. Esta visão é auto-reflexiva e reflete sobre a própria linguística aplicada (PENNYCOOK, 2001). Inseridos nesta perspectiva de prática problematizadora estão os momentos críticos que são fundamentais para a organização e análise de dados deste estudo. Segundo Pennycook:

Há um outro sentido da noção de crítico que também parece importante: crítico como em um momento crítico, um ponto de importância, um instante em que as coisas mudam. Parece-me que na supervisão de estágio e, pensando melhor, na nossa prática docente de maneira geral, é isto que estamos buscando: aqueles momentos quando aproveitamos a oportunidade para fazer algo diferente, quando percebemos que estamos desenvolvendo um novo entendimento. Isto é talvez uma noção negligenciada em abordagens de ensino, discussões em formação de professores, e abordagens críticas de educação. É talvez inevitável que olhemos para a educação em termos de ementa (leituras, material do curso) e ao currículo mais amplo (metodologia de ensino, tarefas, discussões, atividades). Mas como capturamos aqueles momentos críticos quando alguma coisa muda, onde alguém “percebe”, onde alguém faz um comentário que muda o discurso? Uma questão difícil para todos os professores é como conseguir capturar aqueles momentos

de transformações em potencial e torná-los em momentos críticos em ambos sentidos (PENNYCOOK, 2004, p. 330).

Os momentos críticos são, portanto, momentos inesperados. Trabalhar com assuntos polêmicos e/ou discussões desses temas não compõem momentos críticos, mas a consequência dessas atividades pode se tornar um momento crítico.

Como afirma o autor, parece natural aos/às professores/as a preocupação com o currículo, o material, o cronograma, o conteúdo. Talvez, por esta razão, busquemos por metodologias e abordagens de ensino crítico, isto é, algo, através do qual, consigamos nortear essa nova prática. No entanto, durante as aulas, circunstâncias inesperadas acontecem e podem culminar em oportunidades de transformação, com um potencial emancipatório e crítico ainda maior do que textos, materiais, livros e assuntos pré-estabelecidos para esse fim.

Pennycook (2004) esclarece e cita exemplos de incidentes críticos que ocorreram em uma aula de inglês para falantes de outras línguas, na qual ele assumia o papel de professor formador. Primeiramente, a problemática de um aluno italiano, que falava muito durante as aulas, encarada como uma questão de gênero, cultura, poder e direitos. Em seguida, o uso de diálogos consensuais que, ao invés de promover o ensino da língua, dificultam seu uso em contextos reais e também contribuem com a passividade dos alunos. Por fim, a reflexão acerca das variantes da língua inglesa a serem trabalhadas em sala de aula.

Todas essas situações poderiam ser negligenciadas em relação à formação docente crítica. A situação do aluno italiano que fala muito, poderia ser encarada apenas como uma questão cultural que está além dos domínios e da responsabilidade do professor. Os diálogos consensuais poderiam passar despercebidos, visto que fazem parte do material didático daquele curso. As diferentes variantes da língua inglesa poderiam não ser notadas, uma vez que a aula é de inglês para falantes de outras línguas, ou seja, a presença de diferentes sotaques, culturas e identidades ocorre de maneira natural.

No entanto, foram essas questões que Pennycook (2004) abordou com a professora em formação e não aspectos estruturais e teóricos da sua aula, pois para ele:

Aprender a ensinar não é apenas aprender um montante de conhecimento e técnicas, mas é também aprender a trabalhar em um

espaço político, sociopolítico e cultural complexo e negociar formas de fazer isso com nossas histórias, medos, e desejos; nossos conhecimentos e culturas; as preferências e desejos dos nossos alunos e as colaborações e restrições institucionais (PENNYCOOK, 2004, p.333, tradução nossa)⁷⁷.

No enalço do que afirma o autor, se encaro a formação de professores através de uma perspectiva crítica, esta formação deve prover conhecimento para lidar com momentos críticos e não teorias críticas sobre eles. Dito de outra forma, relacionar a formação docente apenas aos conteúdos, cronogramas, métodos e metodologias críticas, é priorizar o conhecimento teórico sobre o ser crítico, em detrimento das práticas críticas (ou momentos críticos) que ocorrem na sala de aula. Dessa forma, podemos dizer com Mateus (2005), que:

O objeto da formação dos professores se mostra, fundamentalmente, no domínio do método científico do pensamento crítico. Nesse quadro, tanto a escola quanto a sala de aula nas quais as ações pedagógicas acontecem são tomadas como pano de fundo, como elemento opaco que se faz presente, mas que não dá vida à atividade de ensino-aprendizagem na universidade (MATEUS, 2005, p. 15).

Isto quer dizer que, mesmo com foco no ensino crítico, a formação de professores parece preocupar-se com o ensino de teorias críticas e não práticas críticas que ocorrem em sala de aula, fortalecendo as dicotomias como universidade e escola; teoria e prática. Mateus (2005) cita Smagorinsky et al (2003) para retratar este cenário, em que temos, de um lado, professores formadores buscando aplicar teorias à prática, do outro, professores e alunos nas escolas desenvolvendo a própria prática.

Até mesmo a reflexão sobre a prática é realizada a partir de outras vozes:

[...] O que orienta a atividade é a possibilidade do professor refletir sobre **suas** ações, com base no conhecimento já produzido na área, ou, como revelou Szundi (2005), apoiada na teoria bahktiniana, no revozeamento das ideologias historicamente cristalizadas. Os alunos, a comunidade escolar e as questões relacionas à (re)produção de conhecimento que, por sua vez,

⁷⁷ "Learning to teach is not just about learning a body of knowledge and techniques; it is also about learning to work in a complex sociopolitical and cultural political space and negotiating ways of doing this with our past histories, fears, and desires; our own knowledges and cultures; our students' wishes and preferences; and the institutional constraints and collaborations" (PENNYCOOK, 2004, p.333).

deveriam ser o objetivo central da reflexão por serem objetos históricos da atividade de aprendizagem escolar, são deixados como esquecidos nos movimentos de transformação histórica da prática docente (MATEUS, 2005, p. 15-16, grifo nosso).

Os momentos críticos de Pennycook (2004; 2015) são justamente esta tentativa de “dar vida à atividade de ensino-aprendizagem na universidade” (MATEUS, 2005), ou seja, construir conhecimento (científico) a partir das questões inesperadas da sala de aula (conhecimento espontâneo) e não o contrário. Dar foco a esses momentos é dar voz aos personagens principais do processo de ensino-aprendizagem: alunos e professores; é também olhar para o contexto real dessas ações: a sala de aula.

Por isso, professores formadores críticos, segundo esta perspectiva, são aqueles que almejam entender “como podemos intervir no processo do estágio supervisionado a fim de provocar mudanças em potencial [...] como podemos aproveitar momentos críticos”⁷⁸ (PENNYCOOK, 2004, p.334, tradução nossa).

Momentos críticos também foram discutidos por Pennycook durante o seu minicurso, cujo título era *Being critical at the moment*⁷⁹. A discussão tinha como foco os momentos críticos que enfrentamos nas aulas de LI como língua estrangeira. O estudioso trabalhou, com dezenas de professores de inglês, maneiras de lidar com momentos críticos em sala de aula. Professores/as brasileiros/as e estrangeiros/as compartilharam esses momentos e, juntos, refletimos sobre a relevância e dificuldade de agir nessas situações. Para entender melhor o conceito de momentos críticos em Pennycook, transcrevi e faço uso de uma gravação de 47 minutos deste minicurso.

Pennycook inicia o encontro pedindo que os professores participantes compartilhassem “histórias desses momentos críticos, o que aconteceu e como as pessoas lidaram com isso. O que aprendemos dessas situações?” (informação verbal, tradução nossa)⁸⁰.

⁷⁸ “how we can intervene in the process of practicum observation in order to bring about potential change [...] how we can seize critical moments” (PENNYCOOK, 2004, p.334).

⁷⁹ Resumo do minicurso oferecido pelo professor-pesquisador: In this workshop we will use examples drawn from the participants to explore how we can respond to critical moments in our teaching or other applied linguistic activities. Much of what we do in critical work follows a prior agenda or critical program but we also need to have available ways of taking up the unexpected so that we can turn an incident to a critical advantage.

⁸⁰ Transcrição (versão em português) da fala de Pennycook durante o Congresso Internacional de Linguística Aplicada (ICCAL), que aconteceu no ano de 2015, na Universidade de Brasília, no Distrito

O professor e pesquisador enfatiza também que não havia a necessidade de categorizar aqueles momentos críticos, a intenção era ouvir e refletir acerca das lições que podemos aprender com eles.

O primeiro exemplo foi dado por um professor, cuja aula era focada em transgêneros, ou seja, de antemão, o encontro apresentava, em sua temática, um assunto social e polêmico. Alguns alunos disseram haver muito preconceito, falta de empregos e prostituição entre transgêneros, enquanto outro estudante mencionou que deveriam unir todos os transgêneros e matá-los, acabando com este “problema”. O professor narrou sua insegurança sobre como agir diante daquele posicionamento e que optou por dar continuidade à aula. Ele não confrontou o aluno, nem explicou sobre as facetas da violência e do preconceito, no entanto, se disse arrependido por não o ter feito. Felizmente, ele explica, que nenhum outro colega da sala concordou com aquele aluno.

Outro momento crítico narrado pelos participantes do minicurso também foi enfocado na questão do transgênero. Um professor de *Teaching English to speakers of other languages* (TESOL) nos EUA trouxe esta temática para sala de aula e uma aluna se manifestou contrária à necessidade de discutir sobre isso, pois “era uma aula de língua e não de cultura”. O professor pediu, então, a opinião de outros alunos, os quais acharam que deveriam fazê-lo, visto que é uma questão contemporânea e que ocorre em todas as culturas.

Ao término dessas duas narrativas, Pennycook aponta diversas reflexões, das quais destaco:

- (Problemas da) democracia em sala de aula. Quando a maioria decide por algo que o professor é contrário, teria o professor o direito de continuar ou não? Seguir ou não a maioria? Ou comprometer-se sempre com o planejamento inicial da aula?
- A aula é de língua ou de cultura? Devemos falar de transgêneros na aula de inglês? Isto é falar de cultura? Por que este tópico? Qual a conexão entre a língua e esses temas?
- Alunos de diferentes regiões do mundo, pertencentes a distintas realidades, discutindo questões culturais.
- Como lidamos com isso? Esse é o grande questionamento do professor-pesquisador.

Pennycook compartilha também a história de uma professora em seus primeiros dias de aula, na África do Sul, que, ao deparar-se com uma ação racista, disse que não toleraria pessoas racistas em sua sala de aula. No entanto, a coordenação da escola informou que os pais reclamaram da professora (a consideraram comunista) e, por esta razão, ela foi demitida. A isto o pesquisador chamou de *confronto*. A própria professora, ao refletir sobre esta situação, concluiu que deveria ter agido de maneira diferente, sem confrontar.

Ele discute a possibilidade de dar voz a posicionamentos como este. Enquanto professores, devemos trazer essas vozes (preconceituosas) para um espaço igual, em formato de uma opinião, ou temos o direito de negar a fala dos alunos?

Juntamente com os professores participantes do minicurso, Pennycook acredita que pode ser até benéfico aos demais alunos ouvirem tais posicionamentos, para que possam refletir sobre eles e como aqueles julgamentos foram construídos. Talvez, silenciar seja ainda mais maléfico, por isso, a ideia de discutir os dois lados de um mesmo tema polêmico.

Ao retomar a primeira aula em que foi discutida a questão do transgênero, uma professora trouxe uma reflexão bastante relevante: momentos críticos sendo inerentemente inesperados. Se a aula tinha esse assunto como tópico, o professor não poderia se sentir surpreso por desenvolver momentos críticos e opiniões divergentes, visto que o assunto é um tema polêmico. Segundo esta professora, quando nos propomos a trabalhar com o ensino crítico, comumente, inserimos assuntos que são tabus na sociedade e devemos estar preparados para discuti-los.

Quando soube que o professor não se manifestou diante daquela situação, outro participante sugere que questionemos as razões dos alunos se posicionarem daquela maneira. O professor poderia enfatizar e problematizar os aspectos positivos a fim de contribuir para que aquele aluno pense de outra maneira, ao invés de reagir igualmente de maneira violenta.

Nesse interim, surge o questionamento: como capacitamos nossos alunos a falar de temas sociais, polêmicos na língua estrangeira? Afinal, o ensino de LI a partir de uma perspectiva crítica ainda parece estar

[...] dividido entre o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à vida escolar do aluno e/ou a necessidade do

desenvolvimento da consciência do aluno para que ele possa se posicionar criticamente nesta atual sociedade” (SANTOS; IFA, 2013, p. 2).

A barreira linguística dos alunos e professores de inglês no Brasil continua sendo um agravante para que o ensino, ora foque nas habilidades linguísticas, ora enfatize questões críticas e sociais, como pudemos perceber através do depoimento de outra professora, no minicurso, que expôs sua própria experiência, na qual os alunos conversaram majoritariamente em português e o foco da aula, que é o ensino da LI, tornou-se secundário.

Em busca de uma alternativa para esta problemática, uma professora compartilhou sua prática como formadora, em que os professores em formação, atuando em escolas públicas, trabalharam com o tema homossexualidade. Para não perder o foco do ensino da língua, os alunos-professores exigiram que os estudantes discutissem o tema a partir de comparações e um vocabulário específico que eles haviam aprendido anteriormente. Como resultado, a discussão não se aprofundou muito, porém os alunos a fizeram em inglês.

De acordo com a fala de Pennycook neste minicurso, bem como seu estudo a respeito de incidentes críticos, essas experiências não são consideradas momentos críticos, visto que surgiram a partir de iniciativas do próprio professor. Outras narrativas, no entanto, vão ao encontro das características de momentos críticos. Uma professora narra que, ao explicar o conteúdo da aula, um aluno contrariou a teoria que ela estava trabalhando e disse que ela estava errada. Como saída, ela pediu sua ajuda para aprender com ele sobre a teoria que ele tinha conhecimento. Esta não previsão do incidente e a rápida tomada de decisão culminam em um incidente crítico.

Outro exemplo ocorreu em uma aula de inglês para crianças. Na ocasião, enquanto coloriam, as crianças pediam o lápis “cor de pele”, o qual eles se referiam ao lápis rosa claro. A professora, então, questionou o porquê de esta ser a ser “cor de pele”, visto que cada um possui uma cor de pele diferente. Nesta situação, Pennycook discorreu acerca do que seria trivial (é apenas uma cor de lápis?) e da relevância de abordar os momentos críticos com todo o grupo, e não somente com o aluno que solicitou o objeto. Afinal, havia ali uma construção linguística e ideológica do que seria cor de pele, algo que poderia ser problematizado.

Uma professora fez um questionamento sobre a maneira com que fazemos o reconhecimento e (re)agimos a um momento crítico. Alguns professores, por vezes, nem os identificam, outros não sabem lidar. Inicialmente, Pennycook reforça este questionamento como dele próprio: como preparar professores para o inesperado? E esclarece: a aula que possui como tópico um tema transversal, que origina assuntos sociais, como os exemplos de aulas sobre transgênero, não são caracterizadas como momentos críticos, pois foram pré-estabelecidas, mesmo que por escolha dos próprios alunos. No entanto, elas podem gerar momentos críticos. A ideia é o professor identificar um momento crítico, como da escolha do lápis de cor, e torná-lo um aprendizado, discutir questões de raça e gênero, por exemplo.

Para discutirmos essas questões, Pennycook explica a necessidade de tornar a sala de aula um lugar seguro⁸¹, onde o aluno se sinta confortável ao expor suas ideias e posicionamentos. Outro momento crítico apresentado não estava relacionado a um tema polêmico. A professora pediu que os alunos escrevessem sobre um professor que marcou suas vidas. Um estudante desmereceu a atividade, parecendo não valorizar a profissão. A professora então sugeriu que ele escrevesse sobre alguém que mesmo não sendo profissionalmente professor, certamente o havia ensinado algo. Este momento culminou na discussão dos aspectos que dão surgimento aos incidentes críticos, ou os aspectos que estão diretamente relacionados ao incidente. Em outras palavras, um momento crítico também é estabelecido por questões contextuais, como o horário da aula, o professor, os alunos, seus contextos sócio-histórico-culturais, raça, gênero, profissões, idade, a tarefa que foi estabelecida. Questões como essas acabam gerando reações nos indivíduos e, por conseguinte, momentos críticos. Isto é, se o contexto fosse diferente, assim como os sujeitos, o incidente crítico talvez não ocorresse ou aconteceria de maneira diferente.

Podemos dizer que a maneira que lidamos com o incidente crítico também está diretamente relacionada à maneira com que enxergamos estes aspectos. Afinal, é a junção desses fatores que culminaram naquele momento crítico e são, exatamente, as identidades do professor e dos alunos que contribuirão para a reação diante dele. Podemos ignorar o momento, por exemplo, por achar que é

⁸¹ Safe place

desnecessário abordá-lo com aquele grupo de alunos. Assim, trabalhar com momentos críticos na formação docente é também compreender

a formação crítica de professoras/es de língua inglesa [como aquela que] dá liberdade para que os/as professores/as usem sua criatividade, proponham outras formas de ensinar e de aprender que talvez ainda não tenham sido utilizadas pelos/as professores/as formadores/as (FERREIRA, 2018, p.44).

O imprevisto não foi, certamente, utilizado anteriormente, mas cria possibilidades de ações pedagógicas críticas.

Pennycook encerra o minicurso dizendo que refletir sobre o incidente crítico é pensar nas dinâmicas que levaram a ele, e também na complexidade de ensinar. Não se trata de um processo simples, como compartilha Duboc (2018), ao recuperar a definição de Pennycook (2004) acerca dos momentos críticos: “e como são grandes esses momentos *pequenos* de crítica instaurados nas brechas da sala de aula!” (DUBOC, 2018, p. 21).

Enquanto professora formadora de professores/as de inglês e pesquisadora brasileira, Mattos (2018) também acredita na potencialidade dessas “pequenas brechas” como possibilidades pedagógicas na formação crítica de professores de inglês. Nessa mesma linha de pensamento, Pessoa (2018), em sua fala no VII CLAFPL⁸², defende que “como professores devemos estar preparados para o incerto”.

Feita esta apresentação dos momentos críticos, segundo Pennycook, na próxima seção, abordo o processo de construção conceitual de acordo com os estudos vygotksyanos.

Meus objetivos de pesquisa põem à mostra minha crença na relação entre o desenvolvimento conceitual e as pistas linguístico-discursivas presentes nas falas dos participantes desta pesquisa. Dito de outra maneira, acredito que, pela análise da linguagem, é possível investigar a construção dos conceitos deste grupo de professores em formação e, assim, observar a potencialidade, ou não, do desenvolvimento de uma formação crítica de professores/as de inglês para crianças.

⁸² VII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas que ocorreu em 2018 na cidade de Belém (Pará).

1.5 DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS

Vygotsky investigava o modo com que as pessoas constroem conceitos por meio da atribuição de sentido às palavras a partir de um engajamento cultural (SMAGORINSKY, 2013; COOK et al, 2002), ou ainda, buscava entender como o ser humano “adquire/elabora o conhecimento desde a infância” (BOTELHO, 2017, p.69).

Sua concepção de desenvolvimento conceitual tinha como foco a maneira com que as crianças aprendiam por meio de práticas relativamente estáveis dos adultos com os quais conviviam. No entanto, Smagorinsky (2013) nos chama atenção para a diferente sociedade que o pesquisador russo vivia, no início do século 20, onde culturas eram social e geograficamente mais isoladas, e a atual sociedade que vivemos, em que o conhecimento é facilmente influenciado e reformulado por diversas estruturas externas, ainda não vigorava.

Tendo em vista essas e outras contribuições de Vygotsky (2007; 2008), bem como de seus estudiosos (SMAGORINSKY, 2013; SMAGORINSKY et al, 2003; BOTELHO, 2017; entre outros) e o campo de pesquisa de formação de professores, esta seção objetiva apresentar pressupostos acerca da formação de conceitos. Para isso, organizo-a em 5 subitens, quais sejam: 1) Conceitos espontâneos e científicos; 2) Relação conceitual; 3) *Twisting Path*: complexo, pseudoconceito, conceito; 4) formação de professores e formação de conceitos; 5) Linguagem e o desenvolvimento conceitual.

1.5.1 Conceitos espontâneos e científicos

Desde o momento em que nascemos, passamos a conhecer, aprender e nos desenvolver por meio de interações sociais e biológicas da vida humana. Com o passar dos anos, iniciamos a jornada escolar e o contato com instrumentos e materiais específicos para nos ensinarem, como livros didáticos voltados à alfabetização. Aprendemos, portanto, por meio das interações sociais e também por teorias específicas de ensino e aprendizagem.

Segundo Vygotsky (2008), a aprendizagem informal, que ocorre por meio de experiências e contatos sociais, culmina no desenvolvimento dos chamados

conceitos cotidianos ou espontâneos⁸³. Por conseguinte, o conhecimento aprendido em contextos formais, voltados para a formação específica e teórica, é nomeado conceito científico. Um conceito, de maneira geral,

é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento (VYGOTSKY, 2008, p.104).

Dito de outra maneira, conceitos não podem ser transferidos de um para o outro, como na chamada educação bancária (FREIRE, 1987), segundo a qual o professor “deposita” o conhecimento em seus alunos. Conceitos implicam no desenvolvimento de funções intelectuais, tais como “atenção deliberada, memória, lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar” (VYGOTSKY, 2008, p.104). Como aponta Freitas (2012):

para formar o conceito científico [...], o professor não pode apenas comunicar aos alunos as conclusões científicas da investigação do objeto, pois é preciso que os leve ao caminho investigativo do conceito (FREITAS, 2012, p.135).

Na perspectiva de Vygotsky (2008), os conceitos possuem naturezas distintas, pois é possível “remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atividade “mediada” em relação a seu objeto” (VYGOTSKY, 2008, p.135). Para distinguir um conceito de outro, então, o pensador explica que, através de uma simples observação, conseguimos compreender que os conceitos se formam e se desenvolvem “[...] sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal” (VYGOTSKY, 2008, p.108) e acrescenta também que até as razões para o desenvolvimento desses conceitos são distintas.

Temos, também, as discussões propostas por Smagorinsky (2013), em que o conhecimento científico não está necessariamente relacionado à ciência, ao explicar que o termo em russo está mais conectado ao *acadêmico*, ainda assim, este conhecimento pode ser desenvolvido em contextos não acadêmicos de

⁸³ Conceitos cotidianos e conceitos espontâneos são entendidos como sinônimos.

aprendizagem, através de atividades organizadas a partir de uma liderança formal e do próprio local de trabalho.

O processo de desenvolvimento do conceito científico compreende a apropriação de regras extraídas do conceito original e a aplicação deste conhecimento em outra situação. Por esta razão, no contexto acadêmico, o conhecimento científico é relacionado às habilidades desenvolvidas por meio do letramento (SMAGORINSKY, 2013).

Apesar de ser desenvolvido em determinado contexto, o conceito científico não está atrelado somente àquela situação. Como explica Freitas (2012):

a aprendizagem dos conceitos científicos é uma atividade mental que promove processos de análise, abstração, generalização e síntese. Ao ser integrado às funções cognitivas do aluno, um conceito passa a se articular com outros, servindo de procedimento para a ação mental em inúmeras aprendizagens posteriores (FREITAS, 2012, p.135).

Ao apropriar-se de um conceito, o indivíduo pode aplicá-lo, adaptá-lo e expandi-lo a outros contextos. O conceito espontâneo, por outro lado, é desenvolvido em um contexto específico de prática, por isso, uma nova aplicação dele se dá, primeiramente, em contextos que se assemelham ao do contexto original. O exemplo de Smagorinsky (2013) é de professores em formação que aprendem por meio de uma metodologia autônoma e independente, no entanto, esta mesma metodologia não será eficaz para alunos que não se sentem motivados a aprender. Cook et al (2002) explicam este fenômeno:

Vygotsky valorizou os conceitos científicos como o auge da atividade intelectual porque o conhecimento formal e abstraído de um conceito permite reaplicá-lo a uma nova situação, enquanto os conceitos desenvolvidos espontaneamente tendem a estar situados no contexto em que são aprendidos e isso é menos aceitável para abstração para novas situações (COOK et al, 2002, p. 392, tradução nossa)⁸⁴.

Em outras palavras, enquanto conceitos espontâneos surgem de experiências locais e, por esta razão, não poderiam ser realizados da mesma

⁸⁴ “Vygotsky valorized scientific concepts as the height of intellectual activity because formal, abstracted knowledge of a concept enables one to reapply it to a new situation, whereas spontaneously developed concepts tend to be situated in the context in which they are learned and this less amenable to abstraction to new situations” (COOK et al, 2002, p. 392).

maneira em outras práticas docentes com contextos distintos, os conceitos científicos são amplos, portanto, capazes de se adaptarem em diversas realidades. O primeiro, parte de um contexto micro; o outro, de contextos macros⁸⁵.

Durante sua pesquisa, Fuji (2008) investigou a formação de conceitos em um projeto de “Leitura nas Diferentes Áreas”. A pesquisadora concluiu que os conceitos científicos da matemática, nesse contexto, foram desenvolvidos por meio de experiências diárias e informais, ou seja, dos conceitos cotidianos.

Desta feita, baseada nos pressupostos vygotskyanos, a autora observa que as crianças, ao se desenvolverem por meio de conceitos cotidianos, não visam ao processo de ensino-aprendizagem, mas o objeto em si, “pois a atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio ato do pensamento (VYGOTSKY, 2008, p.115).” Assim, por meio da observação e vivência a criança aprende, por exemplo, a imitar gestos e ações realizadas pelos pais. Mesmo não tendo sido orientadas e instruídas formalmente a fazê-lo, elas observam a atitude de outras pessoas e aprendem a reproduzi-las.

No entanto, o entendimento de um conceito através de instruções formalizadas e sistematizadas, como a compreensão e o uso do sistema de numeração desenvolvida nas escolas, são caracterizados como conceitos científicos. Nas palavras de Vygotsky (2007), o aprendizado de conceitos espontâneos das crianças “difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico” (VYGOTSKY, 2007, p.94).

No posfácio da tradução da obra de Vygotsky (2007), Steiner e Souberman (2007) explicam que, ao ingressar na escola, a criança

não sai de seus conceitos, mas sim, entra num novo caminho acompanhada deles [...]. Os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social [...] são agora deslocados para novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda (VYGOTSKY, 2007, p.163).

⁸⁵ Retomo essas ideias adiante a fim de discutir a natureza dos momentos críticos propostos por Pennycook.

Por esta razão, diversos pesquisadores (LACASA, 1998 apud FUJI, 2008; JOHNSON, 2009; AZEVEDO, 2016; MAZZEU, 1998) defendem que um dos papéis da escola é a aproximação entre as crianças e o conhecimento científico.

Embasada na perspectiva sociocultural, Johnson (2009) compartilha dessa noção de que o objetivo fundamental da escola é o desenvolvimento de conceitos científicos, da mesma forma que Azevedo (2016), que ainda acrescenta em sua pesquisa a língua como ferramenta didático-metodológica na formação de conceitos científicos.

Nessa mesma linha de pensamento, pesquisadores defendem que o objetivo central da escola é a apropriação do conhecimento científico, porém, devemos levar em consideração “as práticas culturais e experiências dos alunos em contextos cotidianos da vida” (FREITAS, 2012, p.147).

Ao investigar a formação de professores a partir da perspectiva histórico-social, Mazzeu (1998) também compreende o papel da educação como:

[...] um processo fundamental para o homem porque, ao contrário dos outros animais, o indivíduo humano não recebe na sua herança genética toda a herança acumulada pelas gerações anteriores no seu processo de ação sobre a realidade. Sendo assim, aquilo que caracteriza, de fato, um indivíduo humano, do ponto de vista histórico e social, é o seu ser genérico, ou seja, a herança cultural da humanidade, da qual esse indivíduo vai se apropriando ao longo de sua existência e que contribui para expandir (MAZZEU, 1998, p.01).

Assim, tanto os conceitos científicos, quanto os espontâneos são apropriados e expandidos de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural. Conceitos que são, sobretudo, construções sociais; conceitos (sociais) que dependem do conhecimento ideologicamente construído (SMAGORINSKY, 2013).

Smagorinsky (2013) explica que as classificações biológicas podem ser realizadas com imenso consenso entre pesquisadores da área, no entanto, ao definirem padrões éticos para pesquisas com animais, que passam a ser questões sociais e não biológicas, pode se tornar mais problemático, pois os “conceitos sociais são mais subjetivos, mais construídos, mais indefinidos, mais variavelmente entendidos [...]” (SMAGORINSKY, 2013, p.239, tradução nossa)⁸⁶.

⁸⁶ “Social concepts are more subjective, more constructed, more indefinite, more variously understood” (SMAGORINSKY, 2013, p.239).

Diante da complexidade de desenvolver conceitos sociais, Smagorinsky (2013) propõe o termo *conceitos práticos*⁸⁷, os quais são desenvolvidos em meio a forças contraditórias, e que possuem uma capacidade de coesão limitada, visto que estão relacionados às estruturas sociais dos indivíduos. Isto quer dizer que, em meio a tantas ideologias distintas, distâncias físicas e culturais entre povos e mudanças sociais, os conceitos práticos são aqueles que desenvolvemos a partir do nosso contexto e realidade, em relação com o outro. Portanto, não terão o mesmo sentido e efeito para indivíduos de outros contextos sociais, culturais e históricos. O pesquisador ainda defende que em um mundo tecnológico com tantas fontes de conhecimento, a ausência de consenso é algo a ser esperado e não lamentado.

A complexidade do processo de formação de professores é comparada por Smagorinsky (2013) com o desenvolvimento de conceitos práticos, porque são “desenvolvidos em meio a forças mediadoras concorrentes, como no caso de aprender a ensinar” (SMAGORINSKY, 2013, p.239).

Conceitos práticos são, portanto, essencialmente espontâneos, pois, como o nome adianta, derivam da prática. No entanto, também podem ser a junção de ambas fontes conceituais: espontâneo-científico. Esta relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos será discutida no próximo tópico.

1.5.2 Relação conceitual

Mesmo sendo conceituados de maneiras distintas e polarizadas, porque se desenvolvem em direções opostas (VYGOTSKY, 2008; AZEVEDO, 2016), os conceitos cotidianos e científicos possuem uma relação dialética. Vygotsky (2008) explica que “o desenvolvimento dos conceitos espontâneos [...] é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto” (VIGOTSKY, 2008, p.135).

À luz das teorias de Vygotsky sobre a construção de conceitos pelas crianças, Azevedo (2016) usa os termos indutivo e dedutivo para explicar esta inter-relação. Segundo a pesquisadora, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos é indutivo (ascendente), e o desenvolvimento dos conceitos científicos é dedutivo (descendente). E amplia ao afirmar que “os conceitos científicos dependem e se

⁸⁷ Practical concepts.

desenvolvem, em certa medida, a partir dos conceitos espontâneos” (AZEVEDO, 2016, p.91).

Nessa mesma linha de pensamento, Fuji (2008) defende que o conhecimento cotidiano “ascende para a aprendizagem de conceitos científicos, tornando-se consciente; enquanto o segundo, descende para um nível mais elementar em busca da vivência e da experiência concreta” (FUJI, 2008, p.74). Isto é, o conhecimento espontâneo precisa ter alcançado certo nível para absorver um conceito científico correlato (VYGOTSKY, 2008). Nas palavras de Vygotsky

os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos [científicos] – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas (VYGOTSKY, 2008, p.107).

A partir de seus estudos, o autor conclui que conceitos científicos e espontâneos, inicialmente afastados por suas naturezas distintas, terminam por se encontrar, culminando na formação de um conceito em si. Sendo assim, a formação de conceitos espontâneos pode ser involuntária/instintiva, isto é, fazemos uso de determinado conceito, mas não estamos “conscientes deste próprio ato de pensamento” (VYGOTSKY, 2008, p.135). Dessa forma, jovens e adultos formarão e utilizarão

[...] um conceito com muita propriedade numa situação concreta, mas acharão estranhamente difícil expressar esse conceito em palavras, e a definição verbal será, na maioria dos casos, muito mais limitada do que seria de esperar a partir do modo como utilizou o conceito (VYGOTSKY, 2008, p.99).

No encalço desse pensamento, podemos dizer que é mais transparente o uso prático de um conceito do que sua definição teórica, ao passo que o “desenvolvimento de um conceito científico [...] geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas (VYGOTSKY, 2008, p.135).” Por esta razão, a aprendizagem de conceitos científicos é mais clara e objetiva.

A investigação dos conceitos científicos e espontâneos por meio da sua separação e comparação, como propõe Vygotsky (2008), é explicada por meio do conceito espontâneo *irmão*, tradicionalmente aprendido no contexto familiar; e do conceito científico *exploração*, apresentado formalmente na aula de ciências. Vygotsky (2008) sugere que a formação de ambos é diferente, visto que são diferentes “[...] quanto ao seu desenvolvimento e funcionamento, e que essas duas variantes do processo de formação de conceitos devem influenciar-se mutuamente em sua evolução (VYGOSTKY, 2008, p.109)”, ou seja, os dois conceitos em questão, mesmo distintos, são variantes de um único processo de formação conceitual.

Esta relação é vista por Smagorinsky (2013) também como uma interação processual entre os dois elementos. Para tal, ele usa como exemplo atividades de estágio que são fundamentadas em teorias de ensino-aprendizagem e também pelo trabalho em sala de aula:

Vygotsky (1934/1987) enfatiza a necessidade de integração de conceitos espontâneos e científicos, a fim de garantir poderosas experiências de aprendizagem e desenvolvimento. Ele argumenta que a instrução formal apenas em princípios não resultará no desenvolvimento de um conceito durável e útil. Em vez disso, o conhecimento das regras abstraídas deve trabalhar em conjunto com o conhecimento experiencial. Vygotsky insiste que os princípios são de pouco valor sem aplicação, e que o conhecimento aplicado é de valor limitado sem regras governamentais mais amplas. As oportunidades de estágio, que colocam explicitamente as abstrações de sala de aula em diálogo com a ação mundana, potencialmente integram os dois campos conceituais para satisfazer o imperativo de Vygotsky para a síntese dos dois. Essa interação entre o conhecimento formal de princípios e o conhecimento adquirido através da atividade cotidiana permite que as pessoas pensem sobre problemas além do seu alcance de experiência através do uso criativo de sua imaginação [...] (SMAGORINSKY, 2013, p. 05, tradução nossa)⁸⁸.

⁸⁸ Vygotsky (1934/1987) emphasizes the need for the integration of spontaneous and scientific concepts in order to ensure powerful learning and developmental experiences. He argues that formal instruction in principles alone will not result in the development of a durable, useful concept. Rather, knowledge of abstracted rules must work in conjunction with experiential knowledge. Vygotsky insists that principles are of little value without application, and that applied knowledge is of limited value without broader governing rules. Service-learning opportunities, which explicitly place classroom abstractions in dialogue with worldly action, potentially integrate the two conceptual fields to satisfy Vygotsky’s imperative for synthesis of the two. This interplay between formal knowledge of principles and knowledge gained through everyday activity enables people to think about problems beyond their range of experience through the creative use of their imagination [...] (SMAGORINSKY, 2013, p.05).

Isto quer dizer que o processo de aprendizagem perpassa ambos conceitos, científico e espontâneo, os quais se relacionam e influenciam continuamente (CARAÚBAS, 2010).

Seguindo essa linha de pensamento, Smagorinsky et al (2015) retomam a ênfase dada por Vygotsky na necessidade de integrar conceitos espontâneos e científicos. Acrescentam que, mesmo diante de uma interação conceitual profícua, quando se trata da definição de conceitos sociais, o desenvolvimento não ocorrerá como uma progressão⁸⁹ suave para um conceito claramente definido, ou um consenso universal, pois tais concepções sociais raramente encontram conformidade/unanimidade.

1.5.3 *Twisting Path*⁹⁰: complexo, pseudoconceito, conceito

Vygotsky (2008) explica, em sua obra, a existência de dois grupos tradicionais de estudo dos conceitos. O primeiro, método de definição, é fragilizado por limitar seu estudo aos conceitos já formados⁹¹, ao invés de olhar com mais atenção para o processo de construção, o que acaba “negligenciando a dinâmica e o desenvolvimento do processo em si” (VYGOTSKY, 2008, p.65), bem como por centrar-se no estudo isolado da palavra, colocando “o processo no plano puramente verbal” (VYGOTSKY, 2008, p.66).

Neste caso, o foco de investigação está na reprodução do conhecimento e/ou das definições, prontas e assimiladas, e não em seu desenvolvimento. Para o autor, ao pesquisarmos o conceito já produzido, nos ocupamos mais do conhecimento que foi criado do que no desenvolvimento desta criação.

O segundo grupo é constituído pelos métodos de estudo da abstração, “esses métodos dizem respeito aos processos psíquicos que levam à formação de

⁸⁹ Este processo de desenvolvimento gradual de conceitos é tema do próximo subitem.

⁹⁰ Termo cunhado por Vygotsky (1987) e utilizado por Smagorinsky et al (2003).

⁹¹ Vygotsky não pesquisou, sistematicamente, o desenvolvimento conceitual de adultos. Seu foco estava no desenvolvimento infantil. No entanto, suas contribuições se aplicam tanto ao processo de formação de conceitos por adultos como à área de formação de professores, pois como Vygotsky afirma: “como o adulto, a criança usa a palavra como instrumento; conseqüentemente, para ela a palavra está tão ligada à função de comunicar e assimilar a compreensão quanto está para o adulto” (VYGOTSKY, 2000, p.158). Tanto crianças como adultos representam (novos) conceitos por meio da linguagem, pois “as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança” (VYGOTSKY, 2000, p. 160). Inclusive, esta é a razão apontada pelo pesquisador russo para a compreensão entre crianças e adultos que compartilham de um mesmo contexto e do conhecimento de palavras com o mesmo significado.

conceitos” (VYGOTSKY, 2008, p.66). Desta vez, a problemática é contrária, pois está na ausência de investigação da palavra na formação dos conceitos. Ambos os métodos tradicionais separam a palavra do material de percepção (VYGOTSKY, 2008). Pensando nisso, enfatizo que esta pesquisa não visa investigar ou discutir o conceito (prático) de ensino crítico de LIC criado pelos professores em formação, mas sim como se deu o processo deste desenvolvimento a partir da linguagem.

Visando uma combinação entre ambas as partes (processo e palavra), outro método de análise de desenvolvimento conceitual foi desenvolvido por Ach. Seu foco estava “nas condições funcionais da formação de conceitos” (VYGOTSKY, 2008, p.67), que pode ser utilizado em investigações com adultos e crianças. Para Vygotsky, este estudo quebrou a concepção mecanicista da formação de conceitos, no entanto “não foi capaz de revelar a verdadeira natureza do processo (VYGOTSKY, 2008, p.70). Por conseguinte, Vygotsky (2008) fez uso do método de dupla estimulação, desenvolvido por seu colaborador L. S. Sakharov, para estudar o processo de desenvolvimento de conceitos da seguinte maneira:

[...] em nossos experimentos, o problema é apresentado ao sujeito logo de início e permanece o mesmo até o final, mas as chaves para a sua solução são introduzidas passo a passo [...]. Decidimo-nos por essa sequência porque acreditamos que, para se iniciar o processo, é necessário confrontar o sujeito com a tarefa. A introdução gradual dos meios para a solução permite-nos estudar o processo total da formação de conceitos em todas as suas fases dinâmicas (VYGOTSKY, 2008, p.71-72).

Tal experimento muito se assemelha à dinâmica do nosso projeto. O problema ou objetivo (desenvolver ensino crítico de LIC) foi apresentado desde o primeiro encontro e, no decorrer do ano letivo, fomos criando estratégias (leituras de textos científicos referentes à área, compartilhamento e discussão de ideias e práticas de sala de aula, etc.) para atingir um possível fim.

No que se refere às descobertas de estudos deste método, Vygotsky (2008) apresenta a relevância dos estímulos externos, de novas exigências e objetivos socioculturais para incentivar raciocínios mais elevados e, possivelmente, novos conceitos. Por outro lado, acrescenta que somente o incentivo externo (cultural) não culminará no mecanismo de formação conceitual. Por isso, pesquisadores devem “ter como objetivo a compreensão das relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento, e deve considerar a formação de conceitos como

uma função do crescimento social e cultural” (VYGOTSKY, 2008, p.73), onde a investigação do mecanismo de desenvolvimento conceitual deve focar não apenas no conteúdo de determinado conceito, mas também no raciocínio daquela formação.

Após a realização desses estudos pelo método de dupla estimulação, Vygotsky (2008) identificou dois⁹² tipos de generalizações ou fases básicas na trajetória até a formação de conceitos, visto que ainda não atingem uma unidade teórica: *complexos* e *pseudoconceitos*. Ambos dizem respeito aos conceitos científicos e espontâneos.

No estágio de desenvolvimento do entendimento *complexo*, “objetos isolados associam-se na mente” (VYGOTSKY, 2008, p. 76), ou seja, alguns membros de determinada organização podem estar unificados com outros, mas não estão unificados de acordo com o mesmo princípio. A exemplo da criança que identifica tudo que voa como um inseto, até mesmo um avião (SMAGORINSKY, 2013), ou aquela que identifica todo animal de quatro patas como um cachorro (SMAGORINSKY et al, 2003).

Vygotsky (2008, p. 76) explica que “o pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual”. Para o pesquisador, a grande diferença entre complexo e conceito é que, aquele ocorre a partir de qualquer conexão “que pode levar à inclusão de um determinado elemento em um complexo (VYGOTSKY, 2008, p. 77)”; ao passo que este “agrupa os objetos de acordo com um atributo” (VYGOTSKY, 2008, p. 77”).

A forma mais elevada de um complexo no desenvolvimento conceitual (VYGOTSKY, 2008) é nomeada *pseudoconceito*. Nesta fase, os membros de um conjunto aparecem unificados, mas possuem inconsistências internas. Smagorinsky (2013) usa a metáfora de Vygotsky para explicar que um pseudoconceito é a sombra de um conceito, pois já apresenta seus contornos. Os elementos de um determinado grupo parecem estar unidos, mas há contradições, como as crianças que identificam um cachorro e depois pensam que outros animais a ele semelhantes também pertencem a mesma espécie (SMAGORINSKY et al, 2003), ou a criança que passa

⁹² Ao estudar o desenvolvimento conceitual infantil, Vygotsky (2008) propõe três fases básicas anteriores ao conceito em si: 1) agregação desorganizada ou amontoados sincréticos, 2) complexo e 3) pseudoconceito. Neste estudo, faço uso dos pressupostos vygotksyanos relacionando-os à formação docente, por esta razão, ocupo-me apenas dos dois últimos como Smagorinsky (et al 2003; 2013).

a diferenciar pássaros de morcegos, apesar de ambos voarem (SMAGORINSKY, 2013).

Vygotsky (2008) esclarece que o *pseudoconceito* é formado por uma semelhança concreta visível e/ou um processo de associação, assim, o resultado pode ser idêntico a de um pensamento conceitual, porém, o processo de desenvolvimento não é o mesmo. Para o pesquisador, o *pseudoconceito* pode servir como um “[...] elo de ligação entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. É dual por natureza: um complexo já carrega a semente que fará germinar um conceito” VYGOSTKY, 2008, p.85).

A essência natural deste processo também está relacionada à aquisição de conceitos, visto que esta não ocorre necessariamente de maneira consciente, pois faz parte do desenvolvimento intelectual do indivíduo (VYGOTSKY, 2008).

Apesar do foco de Vygotsky estar no desenvolvimento infantil, os estágios de desenvolvimento dos conceitos não são exclusivos às crianças, mas podem ser observados também em adultos, quando iniciam uma nova atividade, como os professores em suas práticas docentes (SMAGORINSKY, 2013). Dessa forma, podemos dizer que a maneira como desenvolvemos determinado conceito também é social e cultural, portanto, ideológica.

Adiante, apresento o quadro desenvolvido por Smagorinsky et al (2003) que ilustra os tipos de generalização propostos por Vygotsky:

Quadro 7 – Tipos de generalização em ordem de desenvolvimento

	Definição	Exemplo da crianças	Exemplo do professor
Complexo	Os elementos individuais são associados uns aos outros, mas nem todos são associados de acordo com o mesmo tema ou traços significativos.	Aprender a identificar um cão depois rotular qualquer outra criatura de quatro pernas como pertencente a mesma espécie.	Aprender a identificar uma atividade de grupo como colaborativa. Depois rotular qualquer atividade de grupo como aprendizagem colaborativa, mesmo se os estudantes não cooperam, nem aprendem.
Pseudoconceito	Os elementos individuais parecem ser unificados, mas possuem inconsistências internas.	Aprender a rotular um animal quanto a sua espécie e depois rotular qualquer criatura da mesma família como sendo da mesma espécie, por exemplo, uma raposa ser rotulada como cachorro.	Aprender a identificar uma atividade de grupo colaborativa. Depois rotular qualquer atividade de grupo como aprendizagem colaborativa, mesmo se não houver elementos críticos, como trabalho em

			equipe, um objetivo compartilhado, responsabilidades individuais e coletivas, etc.
Conceito	Os elementos individuais incluídos na organização são unificados por um único tema.	Aprender a identificar um animal como um cão, e diferenciar cães de outros animais semelhantes.	Aprender a identificar uma atividade de grupo colaborativa, quando pequenos grupos heterogêneos de alunos trabalham em equipe com um objetivo compartilhado, de maneira que a responsabilidade do trabalho é individual e coletiva, de modo a mostrar cooperação e preocupação uns com os outros e, assim, aumentar a confiança dos estudantes e auto-percepções.

Fonte: Smagorinsky et al (2003, tradução nossa)⁹³.

Ao basear-se em Vygotsky, Smagorinsky (2013) explica que o desenvolvimento do conceito não segue um trajeto linear (complexo, pseudoconceito e conceito) e sim *twisting*. O/a pesquisador/a acredita que quando se trata de cursos de formação para professores/as, esse ir e vir no desenvolvimento conceitual é influenciado por diversos fatores, entre eles, a dicotomia entre conhecimentos da universidade e da escola. É por esta razão que Smagorinsky et al (2003) defendem que professores/as formadores/as devem ensinar conceitos.

Entretanto, de maneira geral, a estrutura dos cursos de formação docente faz com que os/as professores/as em formação aprendam complexos e pseudoconceitos, pois a escola dificilmente enaltecerá, na prática, o conceito teórico aprendido na universidade. Isto quer dizer que:

conceitos científicos não ancorados em conceitos cotidianos tendem a ser tão abstratos que não são passíveis de serem colocados em prática ou relacionados a alguma situação real. É, portanto, a partir do encontro de conceitos científicos e cotidianos que conceitos propriamente ditos são construídos (DELLAGNELO, 2015, p. 52).

Dessa forma, enquanto os cursos de formação docente não oportunizarem o desenvolvimento de conceitos científicos e espontâneos como um elo, teremos o

⁹³ A versão original desse quadro encontra-se em anexo.

fortalecimento das dicotomias (teoria/prática, universidade/escola) e o enfraquecimento do desenvolvimento profissional dos/as professores/as.

A exemplo, Cook et al (2002) investigaram as práticas de uma professora recém graduada, ancorada na perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem, e notaram as discrepâncias entre aquilo que ela havia aprendido na universidade e aquilo que ela estava vivenciando na escola.

Neste contexto:

[...] o objetivo da universidade incluiu o desenvolvimento de um vocabulário teórico formal, o que Vygotsky (1987) chamaria de concepção científica do ensino. Em contraste, o objetivo da escola centrou-se na atividade prática; se os professores desenvolvessem conceitos para ensinar no ambiente escolar, seriam de natureza espontânea (COOK et al, 2002, p. 393, tradução nossa)⁹⁴.

As experiências da professora já em sala de aula não foram acompanhadas nem pelos/as professores/as universitários/as, nem pelos conceitos científicos, tampouco pelo vocabulário aprendido no contexto da universidade. É como se houvesse uma interrupção: conhecimento desenvolvido durante e depois da graduação. Em Cook et al (2002), o curso de graduação almejava uma formação teórica embasada no construtivismo, porém a prática distante da influência, supervisão e valores da universidade levaram a professora a desenvolver, depois de lecionar por um ano, um pseudoconceito da abordagem construtivista devido às inconsistências em sua prática (COOK et al, 2002), como apontam os autores:

A sala de aula de Tracy tinha todas as aparências físicas de uma sala de aula construtivista com suas instruções interdisciplinares e descentramento físico; no entanto, as integrações não foram motivadas pela escolha do aluno, e o arranjo físico não diminuiu socialmente a autoridade da sala de aula. Um pseudoconceito é caracterizado por um conjunto de contradições internas que estão manifestadas na prática docente de Tracy (COOK et al, 2002, p. 411)⁹⁵.

⁹⁴ “the university’s motive included the development of a formal theoretical vocabulary, what Vygotsky (1987) would call a scientific conception of teaching. In contrast, the school’s motive centered on practical activity; if teachers developed concepts for teaching in the school setting, they would be of spontaneous natures” (COOK et al, 2002, p.393).

⁹⁵ “Tracy’s classroom had all of the physical appearances of a constructivist classroom with its interdisciplinary instruction and physical decentering; yet the integrations were not motivated by student choice, and the physical arrangement did not socially decenter classroom authority. A pseudoconcept is characterized by a set of internal contradictions that are manifested in Tracy’s teaching” (COOK et al 2002, p. 411).

Daí a complexidade de se desenvolver conceitos. Para Johnson (2009), o desenvolvimento de conceitos (e não complexos ou pseudoconceitos) oportunizará aos/às professores/as mudanças em suas práticas docentes, que culminarão na transformação dos conhecimentos e das maneiras como os alunos aprendem, isto é:

[...] para que os conceitos verdadeiros surjam, os professores devem ter oportunidades múltiplas e sustentadas para a mediação dialógica, aprendizagem *scaffolding*, e o desempenho orientado à medida que participam e aprendem sobre os aspectos relevantes de seus mundos profissionais. Quando o desenvolvimento conceitual de professores leva a mudanças nas formas em que eles refletem e se engajam em atividades de ensino, uma perspectiva sociocultural nos permite voltar nossa atenção para a relação entre a aprendizagem de professores e a aprendizagem de alunos. Ou seja, quando os professores realmente reconceitualizaram algum aspecto de seu ensino, quando eles passaram a pensar e a organizar atividades na sala de aula de maneira fundamentalmente diferente, isso cria um enorme potencial para ver mudanças na forma como os alunos se envolvem em atividades de aprendizagem, o que pode, por sua vez, levar a mudanças tanto na maneira como naquilo que os alunos aprendem (JOHNSON, 2009, p. 04-05, tradução nossa)⁹⁶.

Em outras palavras, assim como Johnson (2009), Mazzeu (1998) acredita que a perspectiva sociocultural “possibilita compreender de modo articulado tanto o processo de aprendizagem do aluno quanto o processo de formação de professores” (MAZZEU, 1998, p. 02). Por esta razão, pensar sobre a formação docente – por meio de uma perspectiva sociocultural concomitantemente à investigação do desenvolvimento conceitual de professores sempre em formação, seja ela inicial ou continuada – é, portanto, também almejar (transform)ações no processo de ensino-aprendizagem dos primeiros e segundos agentes envolvidos neste ensino, no caso, de LIC com viés crítico.

⁹⁶ “And for true concepts to emerge, teachers must have multiple and sustained opportunities for dialogic mediation, scaffolded learning, and assisted performance as they participate in and learn about relevant aspects of their professional worlds. When teachers’ concept development leads to changes in the ways in which they think about and engage in instructional activities, a sociocultural perspective allows us to turn our attention to the relation between teacher learning and student learning. That is, when teacher have truly reconceptualized some aspect of their teaching, when they have come to think about and organize activities in the classroom in fundamentally different ways, this creates enormous potential to see changes in how students engage in learning activities, which can, in turn, lead to changes in both what and how students learn” (JOHNSON, 2009, p.04, 05).

1.5.4 Formação de professores e formação de conceitos

No campo de formação de professores, teoria e prática são historicamente constituídas como uma dicotomia. Segundo Smagorinsky et al (2003), questões teóricas parecem apenas se relacionar à prática quando influenciam o fazer docente, por exemplo, nas ocasiões em que nos pautamos em métodos e metodologias de ensino para lecionar uma disciplina a partir daqueles pressupostos teóricos. Além disso, professores e alunos de cursos de formação docente, de maneira geral, acreditam que este ensino é muito teórico (SMAGORINSKY et al, 2003).

De acordo com Smagorinsky et al (2003), esta dicotomia enfraquece a contribuição de Vygotsky acerca das noções de conceito, a partir das quais princípios teóricos são intercalados a práticas experienciais.

Os mesmos autores mostram de que forma esta relação dicotômica representa uma hierarquia, visto que o termo teoria sempre antecede a prática. Estudiosos as relacionam da seguinte maneira: teoria **versus** prática; teoria **oposta** à prática; teoria colocada **em** prática; teoria que tem efeito **na** prática; o abismo entre eles pode ser diminuído através de uma **ponte**; que podem ser **ligadas**; **casadas**; **integradas**; teoria **para** a prática, como um **guia**. Enquanto a teoria parece agir sobre a prática, a prática parece exercer pouco efeito sobre a teoria, fator contestado por aqueles que investigam a própria prática (SMAGORINSKY et al, 2003).

Por outro lado, de acordo com Ferraço (2012), cujo foco de estudo está na associação entre didática e currículo, pesquisas relacionadas a situações de prática e de contextos escolares vem ganhando força e, assim, possam nos ajudar a “produzir uma teoria das práticas, isto é, uma epistemologia⁹⁷ dos fazeres/saberes de modo a contribuir para a ampliação das possibilidades de invenção e realização de outras/novas práticas (FERRAÇO, 2012, p.142). Podemos dizer que esse pesquisador defende o desenvolvimento de conhecimentos teóricos sobre a formação docente a partir dos conhecimentos cotidianos, em que “pensar a didática em sua tessitura cotidiana de sentidos (FERRAÇO, 2012, p.140)” é ir contra paradigmas tecnicistas, nos quais a escola é vista como uma máquina; a didática,

⁹⁷ Ferraço (2012) usa o termo epistemologia da prática, que assume o ensino como fenômeno social complexo e investiga o conhecimento prático do professor.

uma ferramenta; o processo de ensino-aprendizagem, uma técnica; o professor, o responsável por manter o sistema em funcionamento.

Por isso, as discussões de Ferraço (2012) vem somar junto à argumentação que defende que, como professores e pesquisadores, devemos nos dedicar a “problematizar algumas das situações vividas” e a “pensar nas práticas cotidianas”, ao invés de tentar aprisionar as experiências de sala de aula em prescrições pedagógicas, explicações definitivas (FERRAÇO, 2012, p.142), pois a complexidade do processo de ensino-aprendizagem está também na complexidade do desenvolvimento conceitual profícuo.

Ainda de acordo com a teoria vigotskiana, conceitos espontâneos podem surgir sem o conhecimento formal de conceitos científicos. No entanto, conceitos científicos não são desenvolvidos sem a inter-relação com conceitos espontâneos, ou seja, a prática (SMAGORINSKY et al, 2003). Assim, ao fazermos referência à relação teoria/prática, deveríamos, inclusive, inverter os termos para *prática/teoria*.

Ao investigarem a prática de dois professores de inglês responsáveis pelo ensino no programa Idiomas sem Fronteiras⁹⁸, Dellagnelo et al (2015) compartilham a relevância dessa inter-relação ao concluírem que, com vistas a integrar teoria e prática, o processo de ensino-aprendizagem

não deve enfatizar um conceito em detrimento do outro. Ao prescindir desse confronto, corremos um de dois riscos: enfatizar conceitos pautados apenas em crenças e experiências empíricas (impedindo-se, assim, que a transformação da prática ocorra, já que temos apenas uma replicação do mesmo) ou ensinar conceitos abstratos (ou melhor, apenas palavras) que não podem ser aplicados (e, portanto, também não resultam em transformação) (DELLAGNELO et al, 2015, p. 60).

Já a pesquisa de Smagorinsky et al (2003), cujo objetivo é apresentar uma contribuição teórica alternativa acerca da dicotomia teoria/prática, embasada no desenvolvimento conceitual postulado por Vygotsky, os autores apontam duas inquietações: 1) como prover uma formação docente consistente e baseada em experiências de ensino; e 2) “como os professores recém formados adaptam essa abordagem na escola, dada a probabilidade limitada de que as culturas da

⁹⁸ Programa Idioma sem Fronteiras é “ligado ao processo de internacionalização das universidades brasileiras, tem por objetivo preparar alunos de graduação e pós-graduação para o uso de línguas estrangeiras em contextos acadêmicos com vistas à mobilidade acadêmica internacional” (DELLAGNELO et al, 2015, p.51).

universidade e da escola estejam bem alinhadas” (SMAGORINKSY et al, 2003, p.1410, tradução nossa)⁹⁹.

Para os pesquisadores, não há concordância no objetivo da educação, fator que culmina em diferentes valores e propósitos, dificultando ainda mais o desenvolvimento de conceitos na formação de professores. Por conseguinte, o desafio dos cursos de formação de professores parece estar em promover uma formação que se paute no contexto real de sala de aula para que, ao serem inseridos no mercado de trabalho, a formação acadêmica faça sentido na prática profissional, mesmo diante da inconsistência de objetivos de ambos contextos educacionais (universidade e escola).

Assim, investigar e promover o desenvolvimento de professores atrelado ao desenvolvimento de conceitos, que por si só já é considerado tortuoso (SMAGORINSKY, 2013) parece um desafio, visto que isto envolve dois universos distintos, cujos objetivos e conhecimentos (científicos e espontâneos) se diferem.

1.5.5 Análise linguístico-discursiva dos conceitos em formação

Vygotsky (2000) explica que a investigação das múltiplas formas de aplicação da palavra é a chave do estudo da formação de conceitos, “a palavra, que em princípio tem o papel de meio da formação de um conceito e, posteriormente, tornar-se o seu símbolo” (VYGOTSKY, 2008, p.70). Por isto a relevância da análise linguístico-discursiva dos dados para compreender o modo como os/as professores/as em formação (re)criavam o conceito de ensino crítico de LIC, pois as aplicações de suas palavras são a própria representação do conceito.

Smagorinsky (2013) parte da perspectiva vigotskiana e acrescenta que

o significado da palavra refina a compreensão do conceito dos indivíduos. Através dos sentidos que eles atribuem às palavras, as pessoas revelam os graus de abstração que atingiram em seus

⁹⁹ “how to provide an activity setting in university programs in which an approach is presented consistently and is grounded in experiences with teaching, and how early-career teachers adapt that approach in school settings given the limited likelihood that the university and school cultures will be well aligned” (SMAGORINKSY et al, 2003, p.1410).

pensamentos, e a estrutura que produziu aquela abstração (SMAGORINSKY, 2013, p. 242, tradução nossa)¹⁰⁰.

Assim, a análise linguística pode estar relacionada à análise do desenvolvimento conceitual em um determinado contexto. Linguagem que constitui e é constituída pelas ferramentas culturais e sociais, da mesma forma que as escolhas lexicais fazem parte de um sistema social e cultural e, portanto, não são imparciais.

Como já mencionado, conceitos são construções socioculturais desenvolvidos por meio de experiências sociais (SMAGORINSKY, 2013). Por isso, as concepções que possuíamos não são individuais, porém contribuem para a maneira com que nos identificamos no mundo, ou seja, influenciam também as nossas identidades sociais e profissionais.

Aprender a pensar, segundo Vygotsky (2000), é um processo fundamentalmente social, da mesma forma é o próprio pensar, por isso, apesar de pensarmos “sozinhos”, este não é um ato isolado. Povos e culturas, mesmo dentro de suas inconsistências, possuem conceitos em comum, pensamentos canalizados, caso contrário, não funcionariam e nem poderiam ser agrupados (SMAGORINSKY, 2013).

Vygotsky (2007) explica que o processo de formação de conceitos ocorre primeiramente no nível social e, depois, no nível individual. A isto, chama de processo de internalização, que consiste em

um processo interpessoal [que] é transformado num processo intrapessoal [faz parte da natureza humana] a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas (VYGOTSKY, 2007, p.57-58).

Souto-Manning e Smagorinsky (2010) associam ao processo de internalização postulado por Vygotsky, à relação recíproca entre as pessoas e suas culturas, que culminam em “formas de pensamento culturalmente específicas que lhes permitem funcionar dentro de uma sociedade” (SOUTO-MANNING; SMAGORINSKY, 2010, p. 24, tradução nossa)¹⁰¹. Assim, internalizamos

¹⁰⁰ “Word meaning distills one’s conceptual understanding. Through the meanings that they attribute to words, people reveal the degrees of abstraction that they have achieved in their thinking, and the particular framework that has produced that abstraction” (SMAGORINSKY, 2013, p. 242).

¹⁰¹ “the culturally-specific ways of thinking that enable them to function within a society” (SOUTO-MANNING E SMAGORINSKY, 2010, p. 24).

concepções por meio das práticas sociais em que estamos inseridos, mas também possuímos agência para (re)agir e modificar as estruturas sociais.

O desenvolvimento de conceitos, portanto, envolve a apropriação de práticas culturais que representam a perspectiva de uma comunidade através dos sistemas predominantes de signo e instrumento por meio dos quais ela desenvolve e expressa significado. A própria cultura, por sua vez, evolui em relação às formas em que essa perspectiva está adaptada a novas condições e problemas por parte de seus membros (SMAGORINSKY, 2013, p. 242, tradução nossa)¹⁰².

Novamente, além de nos apropriarmos de construções socioculturais no nosso desenvolvimento, nós as modificamos. Razão pela qual esta é uma relação de reciprocidade.

Na mesma lógica, para Moura et al (2010), o processo de internalização é compreendido como o desenvolvimento psíquico do ser humano, constituído com base nas ações coletivas.

[É] nesse movimento do social ao individual que se dá a apropriação de conceitos [...] Dessa forma, podemos entender que a aprendizagem não ocorre espontaneamente e apenas tomando-se por base as condições biológicas do sujeito, mas é mediada culturalmente (MOURA et al, 2010, p. 83).

A exemplo, até os dias atuais costumamos celebrar o dia do **descobrimento** do Brasil e não a **chegada/invasão** dos portugueses em nosso país. Não existíamos como nação até que europeus chegassem em terras brasileiras? Ao afirmarmos que fomos descobertos, revelamos uma relação de poder em que homens-brancos-europeus descobrem, por conseguinte, dominam os homens-indígenas-sem-nação. Ainda que não compartilhem desta lógica, tivemos a internalização do descobrimento do nosso país, aprendemos a pensar desta maneira.

O termo do descobrimento do Brasil, como tantos outros, já possui uma estabilidade cultural que é ensinada entre gerações. Por isso, Smagorinsky (2013) defende que, ao ensinar conceitos formais, não estamos apenas promulgando uma ideia, mas uma ideologia.

¹⁰² “The development of concepts thus involves appropriation of those cultural practices that represent a community’s perspective through the predominant sign-and-tool systems through which it develops and expresses meaning. The culture itself in turn evolves in relation to the ways in which that perspective is adapted to new conditions and problems by its members (SMAGORINSKY, 2013, p. 242)”.

Ao discutir sobre conceitos e ações futuras, Smagorinsky (2013) explica que os mesmos podem contribuir para que as pessoas identifiquem características semelhantes em situações distintas e, com isso, inferir o que acontecerá adiante. Não como uma previsão do futuro, mas no sentido de que os conceitos

permitted a comprehension of how things function in a way that anticipation of a person is well-founded in an understanding of the general manner in which social and natural processes unfold (SMAGORINSKY, 2013, p. 243, tradução nossa)¹⁰³.

Assim, práticas motivadas conceitualmente podem permitir uma previsão do que ocorrerá dependendo da “robustez do conceito em ambos princípios abstraídos e sua validação empírica” (SMAGORINSKY, 2013, p. 243, tradução nossa)¹⁰⁴, ou seja, do desenvolvimento de um conceito por meio do conhecimento teórico e da ação na prática.

Essas considerações vão ao encontro da reflexão acerca dos momentos críticos, situações que ocorrem inesperadamente e espontaneamente, portanto, são essencialmente conhecimentos cotidianos. Se analisarmos os conceitos presentes nos momentos críticos, podemos contribuir com o processo de formação de professores no que diz respeito ao saber (re)agir a ações futuras, como aponta Smagorinsky (2013) ou a outros momentos críticos, como nomeia Pennycook (2004; 2015).

No entanto, momentos críticos, como conceitos espontâneos, são locais, isto é, ocorrem de acordo com o contexto micro. Quanto mais complexo ou específico um conceito, mais difícil será de aplicá-lo em outros contextos. Por isso a dificuldade de utilizar conceitos sociais em outras culturas e contextos, onde experiências e conhecimentos são distintos.

Por outro lado, no contexto da formação de professores, Smagorinsky (2013, p. 243, tradução nossa)¹⁰⁵ destaca que “professores recém-formados que

¹⁰³ “they enable a grasp of how things work such that one's anticipation is well-grounded in an understanding of the general manner in which social and natural processes unfold” (SMAGORINSKY, 2013, p. 243).

¹⁰⁴ “the sturdiness of the concept in both its abstracted principles and its empirical validation” (SMAGORINSKY, 2013, p. 243).

¹⁰⁵ “Beginning teachers who can articulate the purposes behind their decisions based on a synthesis of formal and practical knowledge have better anticipated how their classes will unfold” (SMAGORINSKY, 2013, p. 243).

conseguem articular os propósitos por trás de suas decisões baseadas numa síntese do conhecimento formal e prático antecipam melhor a forma como suas aulas se desenvolverá”. Assim, mesmo em cenários radicalmente distintos, práticas desenvolvidas por meio da relação dialética entre os conhecimentos cotidianos e científicos podem fornecer uma previsão razoável dos próximos eventos.

A exemplo, Smagorinsky et al (2011) realizaram um estudo de caso longitudinal com uma professora, Brandy, durante seu último ano no curso de graduação e o primeiro ano atuando como responsável pelo ensino de gramática e escrita. O foco estava na trajetória do desenvolvimento conceitual de Brandy.

Segundo os pesquisadores, as dificuldades enfrentadas por Brandy derivam da falta de preparo pedagógico para lecionar, tanto em relação a sua experiência prática, quanto à formação teórica universitária. Segundo Smagorinsky et al (2011), sem a educação formal e com pouco conhecimento prático, professores/as não teriam ferramentas pedagógicas necessárias para antecipar respostas e reações de seus alunos.

Ainda assim, dada a complexidade do processo de formação conceitual, mesmo os “conceitos rudimentares¹⁰⁶ são úteis para ajudar a desenvolver instrução que contribui para antecipar os resultados pedagógicos (SMAGORINSKY et al, 2011, p. 289, tradução nossa)¹⁰⁷, como no caso de Brandy.

Em conclusão, no encalço do que afirma Smagorinsky et al (2011), não podemos esperar que professores em formação e/ou recém-formados desenvolvam “concepções totalmente formadas¹⁰⁸” sobre a complexa profissão de ensinar, nem mesmo que os cursos de graduação forneçam uma educação completa e acabada. No entanto, podemos contribuir com a interação entre conceitos cotidianos e científicos defendida por Vygotsky (2007; 2008) a fim de favorecermos a formação de professores.

¹⁰⁶ Smagorinsky et al (2011) compreendem conceitos rudimentares como opostos aos “full-formed concepts”, ou seja, são aqueles que ainda estão em formação.

¹⁰⁷ “Rudimentary concepts are useful in helping to design instruction that helps to anticipate pedagogical results (SMAGORINSKY et al, 2011, p.289).

¹⁰⁸ Full-formed conceptions (SMAGORINSKY et al, 2011, p.288).

CAPÍTULO 02

METODOLOGIA

Perhaps the most visible and widely represented paradigms that challenge traditional views of language, teaching and learning are sociocultural and critical approaches” (HAWKINS; NORTON, 2009, p.01).

Neste capítulo, concedo destaque às questões metodológicas deste trabalho. Este estudo insere-se no campo de investigação da pesquisa qualitativa. Segundo Schostak e Schostak (2007), pode se enquadrar também na perspectiva de uma pesquisa radical. Para os autores, uma abordagem radical é aquela que considera a pesquisa uma experiência “tendenciosa”, pois enxergamos e investigamos os momentos a partir das nossas próprias lentes, identidades, papéis, responsabilidades, mantendo a natureza radical de reforçar a relação entre a formação de professores, ética e transformação. Assim, a pesquisa radical promove a investigação de práticas diárias por meio de “uma reflexão crítica do normal” (SCHOSTAK; SCHOSTAK, 2007, p.42) sob as nossas lentes, sem desconsiderar a ética da pesquisa.

No que diz respeito à postura epistemológica ou “como compreendi as origens e a natureza do conhecimento, do conhecer e do vir a conhecer” (JOHNSON, 2009, p.10, tradução nossa)¹⁰⁹, baseio-me na perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano e da formação de professores. Essa perspectiva compreende que

o modo como a consciência humana se desenvolve depende das atividades sociais específicas nas quais nos envolvemos e dos materiais construídos culturalmente e artefatos ou ferramentas semióticas” (JOHNSON, 2009, p.10, tradução nossa)¹¹⁰.

A perspectiva sociocultural representa, portanto, “a interconectividade inerente entre o cognitivo e o social¹¹¹” (JOHNSON, 2009, p.10, tradução nossa).

¹⁰⁹ “how I have come to understand the origins and nature of knowledge, knowing and coming to know” (JOHNSON, 2009, p.10).

¹¹⁰ “the way in which human consciousness develops depends on the specific social activities in which we engage and the culturally constructed materials and semiotic artifacts or tools, the most important of which is language, which we use to participate in those activities” (JOHNSON, 2009, p.10).

¹¹¹ “Inherent interconnectedness of the cognitive and the social” (JOHNSON, 2009, p.10).

Dito de outra maneira, a aprendizagem humana é uma atividade social e interativa, logo, desenvolvida a partir dos construtos culturais e ferramentas semióticas que nos cercam, “sendo [a] mais importante a linguagem, a qual usamos para participar dessas atividades” (JOHNSON, 2009, p.10) e nos constituirmos.

O papel da linguagem na perspectiva sociocultural é compreendido pelo entendimento de que a construção de sentido não está na linguagem em si, mas sim no uso da linguagem por um determinado grupo social. Segundo Johnson (2009), a linguagem regula as atividades sociais, mas também gera e ganha sentido de acordo com o contexto social, histórico e cultural, que está continuamente sendo transformado.

Essa perspectiva permite enxergar a soma das experiências, como aprendizes e professores em relação ao conhecimento/aprendizagem que foi construído, de acordo com o nosso contexto, ferramentas, circunstâncias e linguagem. Isto quer dizer que a cognição humana é formada em relação ao nosso contexto social, cultural e histórico (JOHNSON, 2009).

Mazzeu (1998) também entende que a atividade humana é esta junção de aspectos culturais e sociais à possibilidade de criação de novas objetivações, em que:

[...] a história de cada indivíduo humano está marcada por esse processo, na medida em que cada um precisa se apropriar da cultura acumulada pelas gerações anteriores, mas ao mesmo tempo precisa criar novas objetivações correspondentes às suas ideias e aos desafios de seu tempo. Cabe à educação propiciar que tal apropriação ocorra, bem como dotar o indivíduo de instrumentos para criar essas novas objetivações (MAZZEU, 1998, p.02).

Novamente, a escola e a educação aparecem como fundamentais no processo de construção de conhecimentos científicos que, por sua vez, também são sociais ou, como prefere Smagorinsky (2013), práticos, visto que são desenvolvidos de acordo com o contexto social, cultural e histórico e, portanto, são variáveis.

Por fim, retomo a citação de Hawkins e Norton (2009) para posicionar este estudo, como uma junção das abordagens sociocultural e crítica, haja vista a contribuição em desafiar visões tradicionais de linguagem, ensino e aprendizagem. Utilizo também a contribuição de Pessoa (2011, p. 32) no intuito de compreendermos nossa responsabilidade enquanto educadores, segundo uma

perspectiva sociocultural crítica, pois “se entendemos que a realidade é construída socialmente, compreenderemos que ela pode ser reconstruída em outras bases”.

Nos tópicos adiante, apresento o contexto em que esta investigação foi desenvolvida, bem como os participantes, os métodos de coleta de dados, retomando também os objetivos.

2.1 CONTEXTO

Documentos oficiais regem o processo de ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira moderna em todo território brasileiro. Todavia, o mesmo não acontece quando este ensino é voltado para os anos iniciais da educação.

No atual cenário político educacional brasileiro, a educação infantil e o ensino nas séries iniciais¹¹² estão sob responsabilidade dos governos municipais. Assim, cabe às prefeituras ofertar e regulamentar esse ensino. Em Apucarana, essa oferta foi inicialmente discutida em 2013 e teve início no ano de 2014, em caráter de projeto. Atualmente, todas as 37 escolas municipais têm acesso a aulas de inglês. Os alunos contemplados frequentam desde o maternal, até o término do ensino fundamental I (apenas duas escolas municipais ofertam até o ensino fundamental II¹¹³).

O corpo docente está dividido de maneira equilibrada entre professores efetivos do Município, professores contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS) e professores estagiários¹¹⁴, alunos do curso de Letras-Inglês, Letras-Espanhol e pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus Apucarana. Assim, podemos perceber a importância de orientar esses alunos-professores, que ainda não são graduados, porém atuam como docentes responsáveis pelo ensino de inglês em diversas escolas municipais.

É importante mencionar que a coordenadora geral do ensino de inglês, no município, oferta um curso do idioma para estagiários e professores desde 2014. O

¹¹²: “Educação Infantil se refere aos anos anteriores ao 1º ano do Ensino Fundamental e o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental se refere as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental” (TUTIDA, 2016, p.18).

¹¹³ Informações fornecidas pela coordenadora do projeto de inglês nas séries iniciais do ensino fundamental de Apucarana em 2016.

¹¹⁴ Alunos dos cursos de Letras-Inglês, Letras-Espanhol e Pedagogia tinham a oportunidade de realizar estágio não-obrigatório nas escolas municipais de Apucarana. O valor da bolsa era de 650 reais (valor em 2017) e o regime de trabalho de 20 horas semanais, podendo ser realizado em uma ou mais escolas.

curso tem a duração de 4 meses e tem por objetivo promover o respeito da língua que será ensinada. Nesse mesmo ano, durante o período conhecido como semana pedagógica, os/as professores/as de inglês se reuniram e desenvolveram conteúdos para o ensino nas escolas. Também em 2014, foi implementado na Universidade Estadual do Paraná, o “projeto de extensão de assessoria teórico-pedagógica e linguística para professores da educação infantil e das séries iniciais para a implantação da disciplina de língua inglesa na rede municipal de ensino de Apucarana”, pela Professora Cláudia Valk, cujo foco era no trabalho realizado pelos/as professores/as da rede municipal de ensino. Em consonância com o trabalho desenvolvido por ela, propus um projeto que, além de contribuir para o ensino de LIC, oportunizaria uma formação docente crítico-colaborativa. No entanto, meu foco foi exclusivamente graduandos do curso de Letra-inglês da Unespar, onde lecionava como professora colaboradora.

Assim, em 2016, dei início ao projeto de extensão intitulado *Teaching to play or playing to teach?* Um projeto de formação crítico-colaborativa de professores de inglês para crianças, cujos objetivos gerais eram: i) auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças; ii) oferecer apoio teórico-pedagógico e linguístico aos/as professores/as em formação inicial; iii) oportunizar uma formação crítico-colaborativa aos acadêmicos.

Quanto aos objetivos específicos, tínhamos: i) ler e refletir acerca da formação crítico-colaborativa de professores de inglês, bem como do ensino de inglês para crianças; ii) desenvolver material didático para o ensino de inglês para crianças, ancorado nos pressupostos teóricos e orientações curriculares que subjazem este contexto; iii) aliar teoria e prática para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de inglês crítico-colaborativo da professora formadora em formação, professores em formação e os estudantes da rede municipal; iv) contribuir com a formação inicial dos/as professores/as por meio da solução de problemas, planejamento de aulas e planos de aula, organização de material, relacionamento com a comunidade escolar, etc; v) promover um trabalho docente crítico-colaborativo por meio de grupos de estudos.

Os alunos em formação inicial que participaram deste projeto eram, portanto, acadêmicos do curso de Letras (do segundo, terceiro e quarto ano) de licenciatura única em língua inglesa. Um deles iniciou seu estágio não obrigatório nas escolas municipais de Apucarana no ano de 2015, enquanto os demais iniciaram em 2016.

No entanto, é válido mencionar que durante o ano de 2015 os alunos-professores não tiveram supervisão de professores formadores¹¹⁵, devido à escassez de corpo docente na instituição¹¹⁶.

2.2 COLETA DE DADOS: OS ENCONTROS CRÍTICO-COLABORATIVOS

Os dados desta tese de doutorado foram coletados por meio da gravação dos grupos de estudos formados pelos/as professores/as em formação inicial e por mim, enquanto professora formadora. Os encontros iniciaram semanalmente e, posteriormente, se estabeleceram quinzenalmente; a duração era de uma hora e meia e ocorreram durante o ano letivo de 2016.

Os grupos de estudo eram embasados em leituras de textos que abordassem teorias crítico-colaborativas de formação docente e do processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças. Inicialmente, eles foram divididos em duas etapas: primeiro, os/as professores/as em formação apresentavam o levantamento semanal de suas aulas (possíveis dilemas, efetividade das atividades, situações da sala de aula, conflitos, soluções), uma vez que a formação crítico-colaborativa parte do pressuposto da necessidade do diálogo, do questionamento, da argumentação, do crescimento junto com o outro, por isso a importância deste momento.

Em um segundo momento¹¹⁷, fazíamos discussões dos textos acadêmicos¹¹⁸. Em cada encontro, um membro do grupo era responsável pela seleção do material que seria lido e pela condução da discussão, pois na formação colaborativa, além dos papéis e responsabilidades serem intercambiáveis (MATEUS et al, 2013), é a partir da interação com o outro que compreendemos e constituímos a nós mesmos (MATEUS, 2011).

¹¹⁵ Por ser na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, este estágio não pode se encaixar no quadro de estágio obrigatório do curso de Letras. Assim, os/as professores/as em formação não o cumpriram como carga horária obrigatória.

¹¹⁶ Minha orientação neste campo de estágio não-obrigatório se deu durante o ano letivo de 2016, por meio da oferta do projeto de extensão *Teaching to play or playing to teach?* Por se tratar de um projeto, a participação e frequência nos encontros não estavam atreladas às obrigações do estágio. Além dos encontros na universidade, participei de algumas aulas realizadas pelos alunos-professores nas escolas municipais.

¹¹⁷ É possível notar que os momentos são complementares, uma vez que as leituras contribuíam para o desenvolvimento das aulas, e a nossa prática crítico-colaborativa contribuirá para pesquisas na área da formação de professores.

¹¹⁸ Os textos foram apresentados e discutidos no capítulo anterior.

Esses encontros tiveram início no dia 19 de abril de 2016, no começo do ano letivo (devido à greve no ano anterior, o calendário encontrava-se atípico), e encerraram-se no dia 30 de agosto deste mesmo ano, dado ao início do estágio obrigatório, o desenvolvimento do trabalho de conclusão do curso e uma nova greve. No total, realizamos treze encontros que foram gravados em áudio e transcritos.

O número de participantes em cada encontro variava entre dois e cinco alunos. É válido mencionar que, no final do 2016, apenas um professor em formação se manteve neste estágio, os demais desistiram por diversas razões, como: desistência do curso de graduação, troca de emprego, aulas via PSS nas escolas estaduais e questões de saúde.

2.3 OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO – INICIAL E CONTINUADA

Neste tópico, apresentarei o perfil dos cinco alunos envolvidos no projeto de formação inicial de professores de inglês para crianças, ou seja, os participantes desta pesquisa. Conforme o compromisso de anonimato exigido pelo Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), faço uso de nomes fictícios, quais sejam: Joana, João, Isabel, Nicolas e Catarina. Também apresentarei minha trajetória profissional, visto que além de pesquisadora, componho o quadro de sujeitos participantes, no papel de professora formadora e em formação continuada (as minhas falas foram mantidas com meu nome).

A universidade em que a pesquisa foi desenvolvida é situada na cidade de Apucarana (PR), no entanto, muitos alunos são de outras cidades da região. Ainda assim, todos os discentes envolvidos neste projeto residem em Apucarana. Este fator é um incentivador para que eles façam o estágio não obrigatório na prefeitura e também participem dos encontros do projeto, em virtude da facilidade do transporte.

Diversas pesquisas apontam para o perfil do professor brasileiro (CALVO, 2011; ARANHA; SOUZA, 2013; RORATO, 2015). Dentre as considerações acerca das identidades docentes, é consenso que a maioria desses profissionais conclui o ensino fundamental e médio no contexto público de ensino. Os alunos desta pesquisa não destoam desta estatística: todos realizaram o ensino médio em escolas públicas.

Durante o desenvolvimento do projeto, Catarina, uma jovem de 27 anos, estava no último ano do curso de graduação, por esta razão já havia realizado dois

anos consecutivos de estágio obrigatório, tanto no ensino fundamental II, como no ensino médio, em escolas da rede pública de ensino também em Apucarana, demonstrando, portanto, experiência em sala de aula.

Após três meses lecionando nas escolas municipais, Catarina optou por trabalhar como professora em uma escola estadual, por meio do PSS. Por esta razão, sua participação no projeto e na constituição dos dados deste trabalho foram sucintas (nota-se nas transcrições poucas falas de Catarina).

Joana e Isabel são irmãs, com 28 e 26 anos de idade respectivamente. Possuíam diploma universitário em design de moda. Joana ainda contava com a formação em gestão de negócios. Ambas estavam no segundo ano de graduação e lecionavam inglês para crianças pela primeira vez. Isabel começou seu estágio fora das salas de aula, como monitora, auxiliando nos corredores e pátio. As duas não concluíram o ano letivo de 2016, porque Isabel decidiu se dedicar a sua primeira formação superior como designer e Joana teve problemas de saúde que a afastaram do estágio. Posteriormente, ela também iniciou outra ocupação profissional.

João é o único aluno que começou a dar aulas neste contexto um ano antes do início do projeto (2015). Foi o único também que deu continuidade no ano seguinte (2017). Em 2016, atuou com crianças nas escolas municipais e também cumpriu com o seu estágio obrigatório no ensino fundamental II.

Nicolas participou ativamente, no entanto, acabou desistindo do curso de graduação e, conseqüentemente, do projeto. João e Nicolas eram da mesma turma e cursavam o terceiro ano da graduação.

Outra característica comum apontada por pesquisas referentes às identidades docentes, diz respeito ao exercício da profissão de professor antes da formação regular universitária, eu, inclusive, faço parte desse grupo de profissionais que iniciou sua carreira antes mesmo de ingressar no curso de graduação. Minha atuação como professora de inglês para crianças iniciou-se em 2008, em Campo Mourão (PR), quando, ao retornar de um intercâmbio de longa duração em Istanbul (Turquia), comecei a lecionar em uma franquia de escolas de idiomas. A mim foi atribuída grande parte das turmas de crianças da escola, pois pertencia ao estereótipo “ideal¹¹⁹”: mulher, jovem, branca, sem formação (fator que influencia na remuneração salarial).

¹¹⁹ Vale citar a chamada docilidade feminina considerada ideal para ensinar crianças (SILVA, 2011) e a opinião de um ex-governador do Estado de São Paulo acerca da reivindicação dos/as

No ano seguinte, mudei-me para Londrina (PR) no intuito de cursar Letras-ingles na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Durante toda a graduação lectionei em outra rede de escolas de idiomas, novamente, sempre responsável por turmas de crianças.

Posteriormente a conclusão do curso de graduação (2012) e do mestrado (2015), ingressei no doutorado, nesta mesma universidade e no mesmo programa de pós-graduação (Estudos da Linguagem). A princípio, meu projeto de pesquisa estava relacionado à dissertação de mestrado, no entanto, sentia a necessidade e o desejo de investigar minha própria prática. Inclusive, nesse período, já havia começado a ministrar aulas na Universidade Estadual do Paraná, *campus* Apucarana.

Assim, quando me ofereceram a supervisão do estágio não obrigatório realizado pelos alunos do curso de Letras-Ingês, nas escolas municipais da cidade de Apucarana, aceitei prontamente, pois teria a oportunidade de estudar, anos mais tarde, minha prática com o ensino de LIC, bem como contribuir com a formação inicial dos nossos alunos e o processo de ensino-aprendizagem das crianças que frequentam essas escolas.

Após dois anos lecionando na Unespar, dei início ao meu estágio de doutorado sanduíche, em abril de 2017, na Universidade da Geórgia, nos Estados Unidos. Durante quatro meses e meio, contei com a orientação do Professor Dr. Peter Smagorinsky, o qual contribuiu com a primeira etapa da análise dos dados desta tese.

2.4 ÉTICA NA PESQUISA

Os compromissos éticos fazem parte do trabalho de pesquisador. Acredito, no entanto, que podemos enxergar este elo a partir de duas perspectivas. Primeiramente, aquela garantida pela exigência da preservação da respeitabilidade e da veracidade dos dados e da participação dos envolvidos, assegurada na comunidade acadêmica pelo TCLE. Por esta razão, todos os participantes

professores/as para melhores salários, considerando-a como desnecessária, pois, segundo ele, a maioria destes profissionais é composta por mulheres que podem contar com o salário de seus esposos (CELANI, 2006).

confirmaram sua contribuição voluntária no projeto (e conseqüentemente na geração dos dados desta pesquisa) por meio da assinatura desse documento¹²⁰.

A outra lente que torna possível enxergarmos a seriedade da ética na pesquisa, encarada por mim de maneira primordial, é aquela que cada professor/a-pesquisador/a desenvolve em sua prática diária, assim como sua opção por uma abordagem crítica enquanto “modo de vida” (PENNYCOOK, 2001). Noutras palavras, penso que o/a professor/a que está consciente da importância do seu papel na formação crítica dos estudantes e não o faz, está negligenciando sua responsabilidade, mais do que aquele que desconhece. Portanto, ao tomar conhecimento das necessidades dos nossos alunos, bem como das oportunidades que lhes faltam, promover um ensino crítico não se torna mais uma questão de opção e sim de ética com o trabalho que escolhi exercer.

Para isto, na posição de professora formadora de professores, posso dizer com Bartolomé (2004) que nós, professores, devemos refletir acerca do nosso trabalho, sabendo que ensinar não é uma ação ideológica e politicamente neutra. Além disso, procurei realizar o processo de retorno das análises aos alunos/as membros do projeto e desta tese visando “o cuidado com possíveis julgamentos de valores, validado pelas leituras das próprias protagonistas desta pesquisa” (D’ALMAS, 2016, p.118).

Assim, no intuito de reafirmar a construção de uma pesquisa com o outro e não sobre o outro, em 28 de setembro de 2018, enviei por e-mail parte da tese para os/as participantes da pesquisa. No arquivo havia o capítulo metodológico, a discussão teórica e a análise dos dados. Minha intenção era propiciar aos/às professores/as/as em formação a oportunidade de posicionar-se quanto às minhas reflexões e interpretações de suas falas e participações no projeto.

Dois participantes responderam demonstrando interesse em ler e dialogar, no entanto, não obtive mais manifestações. Passado o prazo estipulado de um mês, enviei outro e-mail. Desta vez, sugeri nos encontrarmos pessoalmente na Universidade para conversarmos sobre o texto. Não recebi resposta alguma. Com isto, dei por encerrada esta etapa da pesquisa.

¹²⁰ Modelo disponível em apêndice.

2.5 OBJETIVOS

Smagorinsky (2013) explica que o desenvolvimento conceitual de aspectos biológicos (o conceito do que é um peixe, por exemplo) e conceitos sociais (o conceito de uma boa educação) são tarefas de níveis diferentes de estabilidade. Uma resposta consistente e durável do que é ser um bom professor perpassa um caminho tortuoso¹²¹, e é alterada conforme contexto social, histórico e cultural (SMAGORINSKY, 2013). Tendo em vista o contexto desta pesquisa, bem como as contribuições de Vygotsky acerca do desenvolvimento conceitual, o objetivo geral deste estudo consiste em investigar a construção do conceito de ensino crítico de LIC em um grupo de formação inicial de professores/as. Quanto aos específicos, temos: i) identificar quais conceitos mediavam a formação do conceito de ensino crítico de LIC e suas fontes conceituais; ii) explorar de que modos o processo de formação conceitual se constrói discursivamente.

A fim de atingir tais objetivos farei uso dos mecanismos linguístico-discursivos de análise da argumentação (LIBERALI, 2013; LIBERALI; FUGA, 2014), pois como afirma Smagorinsky (2013), Vygotsky investiga os processos pelos quais as pessoas desenvolvem conceitos por meio de *articulações baseadas no discurso* e em outras formas de mediação cultural. E também por corroborar com Azevedo (2016), que:

Vygotsky (1934/2000) não especifica que aspectos/domínios da linguagem estão diretamente envolvidos na formação de conceitos, o que me leva a crer que a linguagem como um todo, como capacidade simbólica do sujeito, contribua ativa e efetivamente nesse processo (AZEVEDO, 2016, p.81).

2.6 MECANISMOS ANALÍTICOS

A proposta de Liberali (2013) para investigação da argumentação, em contextos de sala de aula, é uma perspectiva dialógica e interdependente, porém organizada em categorias, a saber: características enunciativas, discursivas e linguísticas.

¹²¹ Twisting path.

Após o trabalho de recorte e organização dos dados, apoio-me nas características discursivas e linguísticas para o desenvolvimento da minha análise¹²². As características discursivas da argumentação

são compreendidas a partir de quatro aspectos centrais com relação ao modo como o texto pode ser disposto: 1) o plano organizacional; 2) a organização temática; 3) o foco sequencial e; 4) a articulação entre as ideias apresentadas¹²³ (LIBERALI, 2013, p. 66).

O plano organizacional compreende como o enunciado se inicia, desenvolve e encerra (LIBERALI, 2013; LIBERALI; FUGA, 2014). É importante constatar como os interactantes iniciam o diálogo, pois isso pode “decidir o tipo de relação que será a base para o desenvolvimento da reunião” (LIBERALI, 2013, p.66).

No que se refere à organização temática, a investigação se ocupa com o tema, se o que foi proposto é ou não pertinente, se obteve continuidade ou não, por meio das dimensões: desenvolvimento e pertinência.

Liberali (2013) cita Pontecorvo et al (2005) para explicar que a dimensão do desenvolvimento está relacionada ao avanço na definição do objeto proposto, por meio de uma participação coletiva, com introdução e discussão de novas perspectivas. Enquanto o não-desenvolvimento, como o nome propõe, refere-se ao “bloqueio ou interrupção do processo de construção das ideias pelo enunciador ou grupo” (LIBERALI, 2013, p.67). Já “a dimensão de pertinência oferece base para a percepção se o tema proposto foi seguido ou desviado, comprometendo a progressão (ou não) do discurso” (LIBERALI, 2013, p.67).

O foco sequencial, segundo Liberali (2013), está relacionado à escolha do tema em discussão. Por esta razão, esta categoria discursiva foi abordada já na seleção e também no recorte dos dados, visto que os excertos analisados possuem a mesma temática: entendimentos e tentativas de ensino crítico de LIC. Assim, não haverá, na análise dos dados, relatos utilitários e instrucionais (LIBERALI, 2013),

¹²² As características enunciativas não compõem o quadro analítico deste estudo, pois como explica Liberali (2013, p. 61-62), tais categorias “não são aplicáveis de forma mecânica [mas sim uma] “contribuição para a criação de novas bases”. Tendo em vista que a categoria enunciativa focaliza o contexto da interação (local, momento, participantes, objetivos e papéis dos participantes), optei por apresentar tais aspectos como parte do desenvolvimento metodológico desta pesquisa, e não como categoria de análise.

¹²³ Esta última também chamada de articulação argumentativa (LIBERALI; FUGA, 2014), a qual possui 13 categorias que são apresentados adiante.

como avisos, cobranças, compartilhamento de materiais, etc., que também faziam parte das discussões do grupo.

No entanto, Liberali (2013) explica que a tematização pode “assumir um caráter mais prático e voltado ao conhecimento cotidiano ou mais teórico e/ou científico” (VYGOTSKY, [1934] 2001 apud LIBERALI, 2013, p.68). Como o objetivo desta análise é verificar o processo de desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos, observarei, segundo o foco sequencial proposto por Liberali (2013), se os efeitos de sentidos causados nos/pelos interlocutores são de origem conceitual prático/cotidiano ou teórico/científico.

Por fim, a articulação discursiva argumentativa se ocupa da “forma como ideias, posições, pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados, acordados” (LIBERALI, 20013, p. 68). Liberali (2013) explica como fazer uma análise segundo a articulação discursiva argumentativa:

É fundamental perceber se os modos de articulação se estruturam de forma simples (como breves respostas ou colocações) ou elaboradas (de formas mais complexas e longas). Na sequência, é preciso considerar a função que ocupam na articulação discursiva” (LIBERALI, 2013, p.68).

Tais funções são organizadas em 13 categorias: 1) abertura do tema ou exórdio; 2) questão controversa; 3) apresentação de pontos de vista/tese; 4) espelhamento, re colocação do que foi apresentado; 5) espelhamento com pedido de dis/concordância; 6) concordância com ponto de vista; 7) discordância/contestação do ponto de vista; 8) negação/ refutação de argumento; 9) acordo ou síntese; 10) pedido/ apresentação de esclarecimento; 11) pedido/ apresentação de contra-argumentação; 12) questões para entrelaçamento de falas, modos de questionar; 13) pedido, apresentação de sustentação (LIBERALI, 2013, p.68).

O quadro abaixo foi desenvolvido por Liberali (2013) para resumir as **categorias discursivas**:

Quadro 8 – Categorias discursivas

Plano Organizacional	Abertura Desenvolvimento Fechamento
Organização	Pertinência e não pertinência Desenvolvimento e não desenvolvimento

Foco sequencial	Utilitário Enfoque prático/cotidiano Enfoque teórico/científico Apresentação de resultados.
Articulação Argumentativa	Exórdio Questão controversa Apresentação de ponto de vista Espelhamento Espelhamento com pedido de dis(cordância) Pedido/apresentação de esclarecimento Pedido/apresentação de sustentação Pedido/apresentação de contra-argumento Discordância/contestação do ponto de vista Concordância Negação/refutação de argumento Acordo Questões para entrelaçamento de falas

Fonte: Liberali (2013).

As características **linguísticas** da argumentação, por sua vez, estão organizadas, nesta tese, em oito mecanismos linguísticos, quais sejam:

1. **Mecanismos conversacionais:** são aqueles que indicam os modos de participação na interação por meio do uso de interrogação, pausa, elipse, repetição, complementação, exclamação. Como exemplo, uma interrogação pode indicar abertura de espaço para a fala do outro, ou um pedido de confirmação, ou complementação daquilo que já foi mencionado.
2. **Mecanismos de coesão verbal:** envolvem as contribuições de Halliday (1985) no que diz respeito aos tipos de processo (relacionais, materiais, mentais, existenciais, verbais). Tais mecanismos, portanto, estão relacionados ao uso verbal e podem ser analisados por meio dos tipos de processo, como a temporalidade (simultaneidade, anterioridade, posterioridade), a aspectualidade e a “duração, frequência e grau de realização de um processo” (LIBERALI, 2013, p.76).
3. **Mecanismos lexicais:** incluem o sistema lexical. Esses mecanismos são aqueles que “dão sustentação à argumentação por experiências vividas, conhecimentos científicos ou expressões próprias criadas pelos interlocutores, especialmente metáforas” (TANACA, 2017, p.151). Trata-se de

uma categoria bastante relevante no processo de codificação colaborativa dos dados.

4. **Mecanismos de coesão nominal:** são aqueles que “estabelecem conexão entre argumentos, compartilhamentos, retomadas, expansão de significados” (TANACA, 2017, p.151). Segundo Liberali (2013), tais mecanismos permitem identificar as formas de introduzir e/ou retomar unidades de significação.
5. **Mecanismos de valoração:** contribuem com a análise das posições dos locutores como também seus modos de intervenção. Isto quer dizer que eles “podem ser expressos por adjetivação, expressões depreciativas, expressões apreciativas, expressões descritivas, expressões atributivas, expressões identificatórias” (LIBERALI, 2013, p.78).
6. **Mecanismos de distribuição das vozes:** “denotam inclusão ou apagamento de vozes, envolvimento do outro no discurso próprio” (TANACA, 2017, p.151). Podem ser expressos por meio de discurso direto, indireto e indireto livre; marcas de expressões de primeira e segunda pessoa no singular e no plural.
7. **Mecanismos de modalização:** segundo Fairclough (2003), tais mecanismos designam as maneiras como os interlocutores comprometem suas falas. Para Liberali (2013), eles podem ser analisados segundo quatro modalizações: i) modalização lógica (condições de realização, de verdade, lógica, probabilidade e obrigatoriedade) ii) modalização deôntica (aspectos de domínio do direito, da obrigação social, da conformidade com as normas; ambas podem ser expressas em graus - alto, médio ou baixo); iii) modalização apreciativa (resultados de julgamentos como satisfatórios ou não); iv) modalização pragmática (capacidade/desejo).
8. **Mecanismos de interrogação:** são organizados, segundo Liberali (2013), de acordo com a distinção dos questionamentos: i) perguntas sim/não; ii) perguntas de múltipla escolha ou de escolha única; iii) perguntas com pronomes interrogativos. Desta feita, ao realizar-se uma análise dessa tipologia, é possível “[...] observar e interpretar o modo como as formas de questionamento favorecem o entrelaçamento do conhecimento que está em produção na interação” (LIBERALI, 2013, p. 82, 83).

Liberali (2013) denomina esses mecanismos de composição do discurso como *aspectos da materialidade do texto*¹²⁴, os quais estão representados no quadro adiante:

Quadro 9 – Aspectos da materialidade do texto

ASPECTOS DA MATERIALIDADE DO TEXTO	
CATEGORIA DISCURSIVA	CATEGORIA LINGUÍSTICA
Plano organizacional	Mecanismos linguísticos
Organização temática	1) Mecanismos conversacionais
Foco sequencial	2) Mecanismos de coesão verbal
Articulação argumentativa	3) Mecanismos lexicais
	4) Mecanismos de coesão nominal
	5) Mecanismos de valoração
	6) Mecanismos de distribuição das vozes
	7) Mecanismos de modalização
	8) Mecanismos de interrogação

Fonte: acervo da autora¹²⁵

Finalmente, a fim de padronizar o conjunto de dados, realizei as seguintes convenções de tratamento nas transcrições:

1. A utilização de [...] – “sinaliza omissão de enunciados, feita com base no critério de apresentar exemplos concisos e suficientes para ilustrar a análise pretendida” (MATEUS, 2013, p.1117).
2. Adequação à norma culta das falas originais.
3. Uso de **negrito** para destacar segmentos de textos.
4. Palavras acrescentadas para dar sentido às orações estão entre colchetes: [exemplo].
5. Inserção de cabeçalho para indicar data do encontro.
6. Presença de aspas para representar falas que foram manifestadas em outros momentos.
7. Organização dos turnos de fala em ordem numérica.

¹²⁴ Vale mencionar que a frequência de utilização de tais categorias discursivas e mecanismos linguísticos variam de acordo com a dinâmica do processo de análise dos dados, ou seja, elas foram destacadas conforme relevância para a compreensão e discussão dos excertos.

¹²⁵ Esse quadro foi produzido com base em Liberali (2013).

Na seção seguinte, faço a explanação sobre o desenvolvimento da codificação colaborativa dos dados, que culminou no mapeamento dos conceitos mobilizados nos encontros do projeto, bem como nas suas fontes conceituais. É válido mencionar que tal processo já constitui parte da análise dos dados, mas optei por manter sua trajetória neste capítulo metodológico. Ainda assim, os conceitos e as fontes conceituais serão novamente abordados no capítulo de análise dos dados, tanto na ilustração de suas respectivas tabelas, como na investigação linguístico-discursiva do *corpus*.

2.7 PROCESSO DE CODIFICAÇÃO COLABORATIVA DOS DADOS

Para o desenvolvimento da análise dos dados, deparei-me com um montante bastante significativo de transcrições. No total, foram 13 encontros, todos gravados em áudio e, posteriormente, transcritos, o que contabilizou trezentas e quarenta e quatro (344) páginas de transcrições, o que corresponde à quinhentas e quarenta e duas (542) laudas¹²⁶.

Para ilustrar a trajetória que percorri até o recorte e seleção final da unidade de análise, desenvolvi o quadro adiante.

Quadro 10 – Síntese das etapas de análise dos dados

Etapa	Tratamento dos dados	Função/objetivo
1	Análise de conteúdo (BARDIN, 2006) comparativa (MISSISSIPPI STATE UNIVERSITY, 2011).	Familiarização e contrastação dos dados.
2	Organização dos dados por meio dos momentos críticos (PENNYCOOK, 2004; 2015) ocorridos nas aulas de LIC e narrativas que representavam outros sentidos de ensino crítico.	Recorte dos dados.
3	Processo de codificação colaborativa dos dados (SMAGORINSKY, 2008; SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017)	Identificação dos conceitos mobilizados pelos participantes e de suas fontes conceituais para a construção do conceito de ensino crítico de LIC.
4	Análise linguístico-discursiva (LIBERALI, 2013)	Exploração dos modos como os conceitos se construíam

¹²⁶ Para calcular o número de laudas, registrei o número de caracteres com espaços em cada arquivo de transcrição, depois dividi por 1.250 e somei todos os valores, conforme instrução de revisores de textos pertencentes ao grupo *Revisão de texto Já*.

		discursivamente.
--	--	------------------

Fonte: acervo da autora.

Inicialmente, realizei uma análise de conteúdo (BARDIN, 2006) comparativa (MISSISSIPI STATE UNIVERSITY, 2011), a fim de delimitar um recorte dos dados gravados e transcritos. Fiz uma leitura geral das transcrições, como uma pré-análise desses dados. Em seguida, realizei a exploração desse material, identificando tópicos que pudessem servir como indicadores para a investigação, dando origem às primeiras possíveis categorias de interpretação, como proposta da análise de conteúdo (BARDIN, 2006), quais sejam: objetivos coletivos e individuais; material didático; publicação de artigos; indisciplina; dificuldades; definição e prática do trabalho crítico-colaborativo; representação acerca do ensino de LIC; precariedade do ensino; autonomia docente; papel do estagiário no ensino de inglês; contexto social e cultural dos alunos; exemplos sobre as práticas já realizadas; uso (excessivo) da língua portuguesa na sala de aula; e a relevância do ensino da LI.

Após elencar todos esses tópicos, procurei identificar se eram recorrentes por meio de uma análise comparativa (MISSISSIPI STATE UNIVERSITY, 2011) entre as transcrições de cada encontro do projeto. A análise comparativa constitui em manter uma comparação paralela entre similaridades e/ou diferenças em textos. É necessário, inicialmente, estabelecer bases de comparações (MISSISSIPI STATE UNIVERSITY, 2011), daí a relevância de fazê-lo depois do levantamento de tópicos por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

Assim, posteriormente à definição dos tópicos de cada encontro, fui comparando uns aos outros, identificando suas reincidências ou ausências. Faz-se necessário pontuar que temas como indisciplina e falta de estrutura necessária para promover um ensino de qualidade foram relatados em todos os encontros do grupo.

A organização da análise dos dados poderia ser realizada a partir dessas categorias. Poderia também focar a questão da língua inglesa como *commodity* comercial (PENNYCOOK, 2001) que culmina na sua oferta nos anos iniciais do ensino fundamental, mesmo que de maneira precária. Fator este encarado muitas vezes como “estratégia para angariar votos¹²⁷”.

No entanto, no decorrer da leitura dos dados e tendo como foco a abordagem crítica, objetivo do próprio projeto, percebi diferentes noções de ensino

¹²⁷ Fala dos professores em formação durante os encontros do projeto.

crítico de LIC por parte dos/as professores/as em formação. Por este motivo, categorizei meus dados a partir dos relatos de tentativas de ensino crítico realizadas durante as aulas nas escolas municipais, bem como do entendimento dessa perspectiva pelo/no grupo.

Realizado este recorte dos dados, os reescrevi em língua inglesa para dar início ao meu estágio¹²⁸ de doutorado sanduíche com o Prof. Dr. Peter Smagorinsky, na Universidade da Geórgia (EUA). A partir deste momento, o *corpus* que passei a trabalhar era composto por 11 páginas (19 laudas) de excertos dos encontros do projeto.

Juntos, analisamos¹²⁹ sistematicamente os recortes usando o ATLAS.ti¹³⁰, um software de análise de dados de pesquisas qualitativas. Este processo é chamado de codificação dos dados.¹³¹ Após lermos e discutirmos todos os excertos selecionados “chegamos a um acordo sobre cada código¹³² por meio de discussão colaborativa ao invés de corroboração independente” (SMAGORINSKY, 2008, p.401, tradução nossa)¹³³.

Esse recurso também foi utilizado por Smagorinsky e Johnson (2017) e é descrito da seguinte maneira:

iniciamos a análise sem um sistema de codificação a priori, desenvolvendo os códigos indutivamente através da discussão de cada fala nas transcrições. Ao discutir cada código, renomear rotineiramente e reorganizar os códigos e seu esquema geral ao longo do processo, fomos capazes de evoluir nosso sistema à medida que nossas ideias sobre as discussões cresceram” (SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017, p. 09, tradução nossa)¹³⁴.

¹²⁸ Entre os meses de abril e agosto de 2017, nos reunimos semanalmente durante quatro horas para a realização deste trabalho.

¹²⁹ Utilizarei a primeira pessoa do plural sempre que mencionar o trabalho desenvolvido em conjunto com o Professor Dr. Peter Smagorinsky.

¹³⁰ ATLAS.ti é um programa de computador utilizado por pesquisadores para codificar dados de pesquisas qualitativas. Por meio dele, é possível sistematizar categorias de análise, agrupá-las e armazená-las. Vale mencionar que optei por manter a palavra como a própria marca apresenta: ATLAS.ti.

¹³¹ Termo utilizado pelo Prof. Dr. Peter Smagorinsky (2008), em inglês, *coding*.

¹³² Os códigos criados por meio desta ferramenta podem ter diferentes focos, de acordo com a pesquisa que está sendo realizada. Neste caso, os códigos representam os conceitos utilizados pelos participantes do projeto na tentativa de desenvolver um ensino crítico de LIC.

¹³³ “We reach agreement on each code through collaborative discussion rather than independent corroboration” (SMAGORINSKY, 2008, p.401).

¹³⁴ “We entered the analysis without an *a priori* coding system in place, developing the codes inductively through discussion of each statement in the transcripts. By discussing each code and routinely renaming and reorganizing codes and their overall scheme throughout the process, we were able to evolve our system as our insights about the discussions grew across the six discussions analyzed (SMAGORINSKY, JOHNSON, 2017, p.09)”

A prática colaborativa de codificação de dados é defendida por Smagorinsky (2008) por razões, como: a) possibilidade de compartilhamento de habilidades em áreas de conhecimento complementares; b) diferentes níveis de conhecimento podem emergir do processo de discussão dos dados; c) prática e conhecimento do pesquisador mais experiente pode beneficiar a condução da pesquisa do/a aluno/a doutorando/a; e d) inúmeras oportunidades de aprendizagem e também por “tornar o trabalho mais prazeroso” (SMAGORINSKY, 2008, p. 403, tradução nossa)¹³⁵.

A fim de investigar o desenvolvimento conceitual neste grupo de professores em formação, “nós identificamos o que eles conversavam sobre [e] ao que eles recorriam para informar essas discussões” (SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017, p.19, tradução nossa)¹³⁶. Elencamos os conceitos utilizados pelos/as professores/as em formação na tentativa de formularem o conceito de ensino crítico de LIC (a exemplo a utilização do conceito de racismo) e também suas fontes conceituais; se eram espontâneos, científicos ou espontâneo-científicos (como o conceito de racismo que era desenvolvido por meio das práticas em sala de aula, portanto, genuinamente espontâneo). Assim, tínhamos dois focos¹³⁷: os conceitos e suas fontes.

Tendo em vista que “a codificação torna evidente a abordagem teórica utilizada para analisar os dados aplicando nomes de código aos segmentos de texto” (SMAGORINSKY, 2008, p.399, tradução nossa)¹³⁸, nomeamos todos os códigos inicialmente como *conceitos*; os “subcódigos também variam dependendo dos problemas específicos que os participantes estão tentando resolver (SMAGORINSKY, 2008, p.400, tradução nossa)¹³⁹, neste caso, trata-se das noções de ensino crítico de LIC.

¹³⁵ “makes my work more enjoyable” (SMAGORINSKY, 2008, p.403).

¹³⁶ “we identified what they talked about, what they drew on to inform those discussions.” (SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017, p.19)

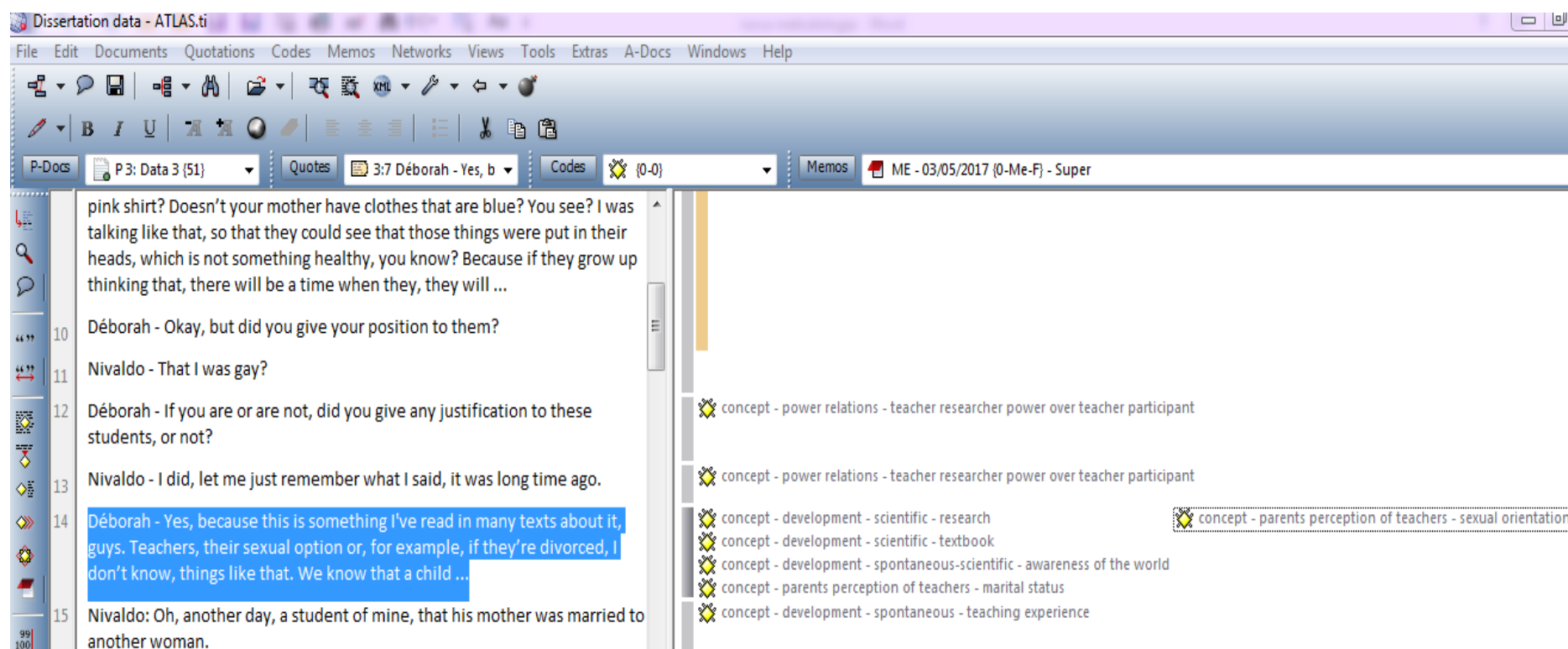
¹³⁷ Aprofundamos à diante essa discussão.

¹³⁸ “Coding makes evident the theoretical approach used to analyze the data by applying code names to segments of text” (SMAGORINSKY, 2008, p.399).

¹³⁹ “the subcodes also vary depending on the specific problems that the participants are attempting to solve” (SMAGORINSKY, 2008, p.400).

A título de demonstração, apresento um recorte da plataforma ATLAS.ti com o desenvolvimento do nosso trabalho de codificação dos dados na página seguinte:

Figura 4 – Interface da plataforma ATLAS.ti



Fonte: acervo da autora.

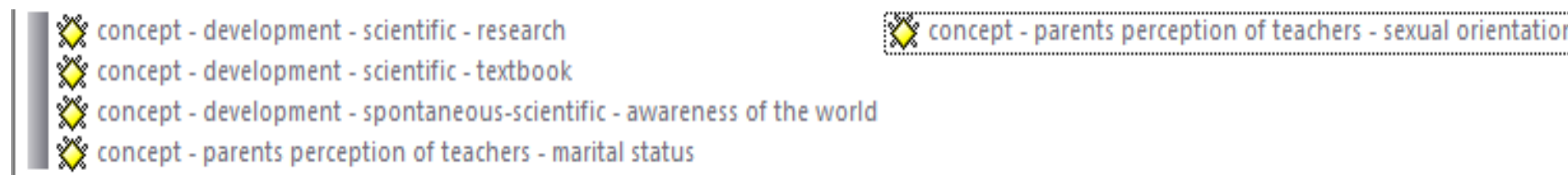
É possível perceber que os dados foram reescritos em língua inglesa, tendo em vista a contribuição do Professor Dr. Peter Smagorinsky. Do lado esquerdo da tela se encontram as transcrições dos encontros do projeto. Fiz a seleção aleatória de um excerto, a título de ilustração.

Cada fala era destacada, analisada e categorizada. Do lado direito da tela, escrevíamos os códigos e subcódigos que colaborativamente criávamos, almejando compreender quais conceitos estavam pautando as discussões do grupo, bem como suas fontes (científico, espontâneo ou espontâneo-científico).

Para cada fala destacada, desenvolvíamos um ou mais códigos; cada código possuía 3 ou 4 subcódigos, dependendo de sua natureza. Por exemplo, na minha fala negritada, já em língua portuguesa: *É, porque isso é uma coisa [...] eu já li muitos textos sobre isso, gente. De professor, professora, quanto pela opção sexual quanto, por exemplo, divorciado, sei lá, qualquer coisa. A gente sabe que criança...*

Nós extraímos 5 códigos diferentes:

Figura 5 – Amostra dos códigos extraídos



Fonte: acervo da autora.

Na imagem anterior, a barra ao lado esquerdo (cor cinza) representa o agrupamento de códigos em um mesmo excerto ou fala, ou seja, todos esses cinco códigos estão relacionados ao mesmo recorte do lado esquerdo da tela na imagem anterior (figura 4), neste caso, a minha fala.

O primeiro código, *conceito – desenvolvimento – científico – pesquisa*¹⁴⁰, é composto por quatro subcódigos, a saber: i) conceito (como já dito, todos os códigos começavam com o termo *conceito*, visto que este era o foco da análise); ii) desenvolvimento (quando aquela fala representava a fonte de um conceito e não o conceito em si); iii) científico (natureza do conceito); iv) pesquisas (origem daquele conhecimento)

Os dois últimos códigos desse recorte possuem apenas três subcódigos, diferentemente dos demais, pois representam um conceito em si, em desenvolvimento, qual seja: *percepção dos pais sobre os professores*, com dois subcódigos que dão sentido ao conceito, neste caso: *status civil* e *orientação sexual*. Isto quer dizer que os códigos com quatro subcódigos representam a fonte conceitual (espontâneo, científico ou espontâneo-científico) e os códigos com três subcódigos representam um conceito em formação.

Depois de discutirmos e analisarmos todos os excertos, foi “necessária uma redução maior dos dados” (SMAGORINSKY, 2008, p. 406, tradução nossa)¹⁴¹ Para isso, coletamos todos os códigos criados na plataforma ATLAS.ti, transferimo-los para um documento Word e, assim,

continuamos discutindo quais códigos permaneciam relevantes para o foco do estudo, quais não eram, quais precisavam ser agrupados em categorias únicas, quais precisavam ser renomeados, e tomamos outras decisões que contribuíram para um estudo bem documentado e focado (SMAGORINSKY, 2008, p. 406, tradução nossa)¹⁴².

Assim, chegamos a cinco grandes conceitos em desenvolvimento durante o processo de formação do conceito de ensino crítico nos encontros do projeto, culminando na elaboração do primeiro quadro, como ilustrado adiante.

¹⁴⁰ Na plataforma trabalhávamos em inglês, respectivamente, concept – development – scientific – research.

¹⁴¹ “Further data reduction is in order” (SMAGORINSKY, 2008, p.406).

¹⁴² “continue discussing which codes remain relevant to the study’s focus, which are not, which need collapsing into single categories, which need renaming, and making other decisions that contribute to a clearly focused well-documented study” (SMAGORINSKY, 2008, p.406).

A exemplo, temos o conceito *LGBTQ+ inclusão/exclusão*, que teve quase 26% de ocorrência¹⁴³ durante as discussões do projeto, a partir de quatro subcódigos: i) construção negativa de pais e alunos sobre os/as professores/as serem homossexuais; ii) (não) aceitação de membro gay nas famílias; iii) casais homossexuais podem ser pais de família; iv) discriminação contra homossexuais.

Segundo a categoria de análise linguística da argumentação, proposta por Liberali (2013), esta primeira análise dos dados foi realizada por meio dos mecanismos lexicais, uma vez que identificamos nas transcrições as escolhas lexicais dos participantes que nos ajudaram a entender “de onde os alunos constroem as sustentações: se pautados em experiências cotidianas ou se retirados das discussões com base em conhecimentos científicos” (LIBERALI, 2013, p.76).

Baseamo-nos também nas contribuições de Vygotsky para fazer este agrupamento, segundo o qual os conceitos sociais possuem “definições versáteis e aprimoramento contínuo” (SMAGORINSKY, JOHNSON, 2017, p.02, tradução nossa)¹⁴⁴ à medida em que novos conhecimentos e interações se tornam disponíveis.

Dito de outra maneira, existe um desafio em mapear conceitos e suas fontes, devido ao seu caráter fluído e dinâmico, porém, ao fazermos uso dos mecanismos lexicais para realizar este enquadramento, quando não havia referência direta a algum conceito científico, aquilo foi compreendido como conceito espontâneo. Entendemos que toda prática é amparada, conscientemente ou não, e só nos coube analisar aquilo que foi dito, gravado e transcrito.

Ao finalizar a discussão a respeito dos percursos metodológicos, prossigo para o próximo capítulo, no qual faço a análise dos dados procedentes dos encontros do projeto.

¹⁴³ O próprio software ATLAS.ti soma as ocorrências de cada código, tivemos apenas que calcular em porcentagem.

¹⁴⁴ “protean definition and continual refinement” (SMAGORINSKY, JOHNSON, 2017, p.02)

CAPÍTULO 03

ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo anterior, discorri sobre os caminhos metodológicos percorridos. Além de destacar a natureza da pesquisa e os mecanismos analíticos, discuti o contexto do estágio não-obrigatório dos/as professores/as em formação e o projeto que desenvolvemos, o que culminou na coleta dos dados; apresentei também as características dos/as participantes da pesquisa. Ao final, destaquei o processo de codificação colaborativa dos dados, a partir do qual realizei a análise dos conceitos, mobilizados durante os encontros do projeto, e suas fontes conceituais.

Oriento este capítulo de análise dos dados tendo, como pano de fundo, o objetivo geral de **investigar a construção do conceito de ensino crítico de LIC em um grupo de formação inicial de professores/as**; bem como os objetivos específicos: i) **identificar quais conceitos mediavam a formação do conceito de ensino crítico de LIC e suas fontes conceituais (se espontâneos, científicos ou espontâneo-científico)**. ii) **explorar de que modos o processo de formação conceitual se constrói discursivamente**.

Deste modo, apresento e discuto, inicialmente, os quadros desenvolvidos para ilustrar o mapeamento dos conceitos que embasavam nossas discussões (compondo, assim, o primeiro objetivo específico).

Com base na investigação dos elementos linguístico-discursivos, na seção 3.2, faço uma reflexão norteadada pelo segundo objetivo específico, a partir dos três entendimentos de ensino crítico de LIC desenvolvidos no projeto e compreendidos na análise.

3.1 CONCEITOS E SUAS FONTES

Assim como os conceitos são versáteis e em contínuo aprimoramento, o quadro a seguir sofreu alterações no decorrer da pesquisa, pois construí-lo “envolve mais do que apenas pegar todos os códigos, colocá-los em uma tabela e incluir a frequência em que cada um deles ocorreu (SMAGORINSKY, 2008, p.406, tradução nossa)¹⁴⁵. Após as contribuições do exame de qualificação e da constante análise

¹⁴⁵ “Constructing this table involves more than just taking all the code, putting them in a table, and including the frequency which each occurred” (SMAGORINSKY, 2008, p.406).

dos dados, o quadro representa de maneira mais objetiva os conceitos que foram abordados pelos licenciandos na intenção de definir o conceito de ensino crítico de LIC, bem como seus subcódigos e frequência.

Quadro 11 – Conceitos e subcódigos do desenvolvimento conceitual

CONCEITO	Ocorrências
Agir docente – 34%	32
Professores podem prevenir ou perpetuar estereótipos e intolerância	8
Trabalho crítico de um professor pode ser desfeito por outro professor conservador.	7
Respeito deveria ser mútuo entre professores e alunos.	5
Poder dos/as professores/as em relação aos alunos.	4
Ensino crítico não é prioridade na grade escolar.	2
Professores podem mudar a vida dos alunos.	2
Professores são exemplos para seus alunos.	2
Professores podem usar poder para contestar poder.	1
Professores promovem justiça ao conhecerem as realidades de seus alunos.	1
LGBTQ+ inclusão/exclusão – 26%	24
Construção negativa de pais e alunos sobre os/as professores/as serem homossexuais.	16
(não) aceitação de membro gay nas famílias.	4
Casais homossexuais podem ser pais de família.	3
Discriminação contra homossexuais.	1
Racismo – 15%	14
Pode ser perpetuado através da nomeação de cores das coisas do cotidiano (como lápis).	10
Pele clara e cabelo liso são considerados melhores.	4
Família – 13%	12
Adultos protegem as crianças de realidades difíceis, mas não deveriam.	8
Suposições conservadoras sobre estrutura familiar.	3
Circunstâncias familiares moldam o desenvolvimento das crianças.	1
Momento Crítico – 12%	11
Confiança no livro para definição oficial.	4
Momentos inesperados que causam reflexão.	4
Críticas sobre o livro/material didático ou dos/as professores/as podem gerar reflexões.	3

Fonte: acervo da autora.

A partir da elaboração do quadro, Smagorinsky (2008) ensina que é necessário organizar e discutir teoricamente tais informações a fim de que elas façam sentido na análise dos dados, uma vez que os códigos foram desenvolvidos

por meio de uma relação dialética entre os dados e os pressupostos teóricos subjacentes à pesquisa.

Além disso, o procedimento de codificação dos dados nos possibilitou identificar os principais conceitos mobilizados pelos/as professores/as em formação, que, durante o projeto, davam sentido à criação do conceito de ensino crítico de LIC, quais sejam: o conceito de momento crítico (12%), conceitos relacionados as suas realidades socioculturais, como LGBTQ+ (26%), racismo (15%) e família (13%), e o próprio conceito de agir docente (34%).

No que diz respeito à fonte dos conceitos em desenvolvimento neste contexto de formação docente, outro foco da codificação dos dados, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 12 – Fonte conceitual

FONTE DO DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL	Ocorrências
Científico – 14.2%	20
Material didático	12
Pesquisas	6
Políticas educacionais	2
Espontâneo-Científico – 39.0%	55
Conhecimento sobre o mundo	31
Projeto – discussões anteriores confirmar/questionar/rever conceito anterior	14
Momento crítico durante prática docente	5
Crenças dos/as professores/as	5
Espontâneo – 46.8%	66
Experiência como professor	43
Apropriação cultural de estereótipos negativos	5
Experiência como aluno	5
Exemplo da prática de outros/as professores/as	4
Experiência familiar	4
Conhecimento prévio dos alunos	3
Opinião dos colegas	2

Fonte: acervo da autora.

Como podemos observar, os conceitos mais utilizados eram espontâneos ou espontâneo-científicos. Juntos, eles representam quase 86% de toda a fonte de discussão. Portanto, os/as professores/as em formação recorreram principalmente a suas próprias experiências diárias e pessoais, do que aos livros didáticos ou dados científicos.

Este levantamento vai ao encontro da afirmação de Johnson (2009), segundo a qual o desenvolvimento profissional de professores vai além dos cursos de formação formais, ou seja, de conhecimentos científicos, uma vez que a aprendizagem é social e interacional. A autora explica que tal desenvolvimento “inclui redes sociais e profissionais informais dos/as professores/as e à medida em que suas salas de aula são locais de aprendizagem profissional (JOHNSON, 2009, p. 06, tradução nossa)¹⁴⁶, como a interação propiciada pelo projeto aqui discutido.

Assim, ao compartilharem suas próprias realidades socioculturais, como mostra o quadro, seja por meio do compartilhamento de experiências entre alunos e professores, seja no contexto familiar, os graduandos levantaram questões de raça, LGBTQ+ e feminismo, grupos minoritários no Brasil, também almejando que seus alunos não sofram o mesmo preconceito que eles sofrem/sofreram. Isto demonstra a importância de um grupo multicultural, neste caso, com professores negros, gays e feministas, e a relevância da representatividade

Como os conceitos são construções sociais, e os indivíduos desenvolvem conceitos práticos de acordo com seu próprio contexto sócio-cultural-histórico (SMAGORINSKY, 2013), ter um grupo mais diversificado de professores pode levar a um desenvolvimento de conceito mais democrático e significativo, pois diferentes pontos de vista, realidades, desafios e prioridades serão expostos e discutidos. Essa é a riqueza deste grupo multicultural de professores, cujas discussões se transformaram em possibilidades de perspectivas de ensino através de uma maneira crítica. Esta informação também pode nos levar a pensar sobre a importância das políticas de inclusão e permanência nas universidades.

3.2 ENTENDIMENTOS DE ENSINO CRÍTICO DE LIC

Esta seção traz, em destaque, a análise linguístico-discursiva, que faz uso do processo de codificação dos dados, bem como das contribuições da teoria da argumentação de Liberali (2013). Sua organização será a partir das seguintes categorias de interpretação (os entendimentos de ensino crítico de LIC): i) ensino crítico como momentos críticos; ii) ensino crítico como momentos críticos que

¹⁴⁶ “include teachers’ informal social and professional networks and the extent to which their classrooms are sites for professional learning” (JOHNSON, 2009, p. 06).

desencadeiam *reframing* empático; iii) ensino crítico como conscientização de pré-conceitos.

3.2.1 Ensino crítico como momentos críticos

Professores formadores usualmente buscam em suas observações de regências aspectos, como: domínio de sala, plano de aula, postura, conteúdo, etc. Como um ciclo, esses aspectos são observados e avaliados, pois também são ensinados nas disciplinas de metodologia de ensino. Da mesma forma que, durante os estágios de observação de aulas realizados na fase inicial da formação, os licenciandos são orientados a observarem determinados aspectos – contexto educacional (espaço físico, interação dos agentes, status da LI na escola, procedimentos burocráticos); prática docente (atuação, papel e rotina do professor, enfoque de alguma habilidade, uso da gramática, avaliação da aprendizagem); aprendizagem (papel dos alunos, interação aluno-professor) e material didático (papel do livro didático, descrição do material) (ORTENZI et al, 2008).

Assim, os/as professores/as em formação têm contato teórico e prático com esses conhecimentos durante todo o curso de graduação, porém mesmo sendo objetivo da observação de aulas, “procurar perceber como fatores contextuais manifestam-se na sala de aula e afetam o cotidiano escolar” (ORTENZI et al, 2008, p. 20), não é necessariamente aprendido como lidar com o imprevisto, com o imprevisível, com o momento crítico (PENNYCOOK, 2004; 2015).

Dessa forma, por meio da codificação dos dados, foi possível identificar que o conceito de *momento crítico* foi abordado por todos nós durante os encontros do projeto (12% de ocorrência), na intenção de formularmos o conceito de ensino crítico de LIC.

A unidade de análise desta categoria de interpretação é constituída pelos excertos que mostram como os/as professores/as em formação “aproveitaram” os momentos críticos em suas salas de aula, e, a partir disto, deram sentido à noção de ensino crítico, baseado em Pennycook (2004):

[m]eu interesse aqui é nos menores, micro momentos não planejados, quando possibilidades para a reflexão crítica vêm e vão. Ao invés de um quadro crítico direcionado no qual as ideias e problemas foram definidos de antemão, eu estou procurando uma alternativa crítica ou uma opção crítica não direcionada, na qual

outras possibilidades vêm à tona quando discutimos escolhas que foram feitas na aula (PENNYCOOK, 2004, p. 335, tradução nossa)¹⁴⁷.

Momentos críticos são, portanto, essencialmente conceitos espontâneos, pois originam-se de contextos específicos e baseiam-se em ações cotidianas. Daí a dificuldade de teorizar o inesperado, o não-planejado e aplica-lo em outros diferentes contextos

O excerto que será analisado foi gravado no dia 19 de abril de 2016. Nesta ocasião, discutíamos o texto¹⁴⁸ *Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de transgressão professores/as: a pedagogia como transgressão* (FREITAS; PESSOA, 2011). Esta foi a primeira sugestão de leitura feita por mim, e este foi o segundo encontro do grupo.

Ao conversarmos sobre o termo *evento crítico*¹⁴⁹ proposto pelos autores do texto, Nicolas¹⁵⁰ explica o que havia acontecido em sua sala de aula e como ele acredita ter transformado aqueles incidentes em momentos críticos. A afirmação inicial de Nicolas diz respeito à apresentação de exemplificação (LIBERALI; FUGA, 2014):

Excerto 1 – Datado em 19 de abril de 2016.

743. Nicolas – Ó eu, passei [por um evento crítico] ano passado [...], acho que foi na segunda semana eu levei meu violão pra tocar e meu violão ele é azul e tem um monte de flor, aí as crianças falaram assim: “**você é, você é gay?**”, “**você é mulher?**”, “**você é homem?**” Aí, eles ficaram, tipo assim.

¹⁴⁷ “My interest here is in the smaller, unplanned micro-moments when possibilities for critical reflection come and go. Rather than a critical-directive framework in which the ideas and issues have been laid out beforehand, then, I am looking for a critical alternative or a critical nondirective option, one in which other possibilities come to the fore as we discuss choices that were made in class” (PENNYCOOK, 2004, p.335).

¹⁴⁸ Este estudo trata de momentos críticos que auxiliam a transgredir os limites da sala de aula. Para os autores, a pedagogia de transgressão, baseada em Pennycook (2006) e Hooks (1994) consiste em promover “mudanças, intervenções e trocas espontâneas de experiências e conhecimentos” (FREITAS; PESSOA, 2011, p. 01,02).

¹⁴⁹ Nesta pesquisa faço uso dos termos *incidente crítico* e *momento crítico*. Freitas e Pessoa (2011) optaram pela nomenclatura *evento crítico*. Vale ressaltar que os pesquisadores também estão ancorados nos pressupostos de Pennycook, por isso o sentido é similar.

¹⁵⁰ Nicolas é um professor homossexual que já havia enfrentado questionamentos por parte de seus alunos sobre sua sexualidade. Ele também tocava violão e fazia uso de músicas para ensinar inglês. Questões como seu tênis rosa e seu violão com flores eram motivo para as crianças questionarem sua orientação sexual. Em contrapartida, o professor em formação buscava refletir com seus alunos (e conosco) a relação entre cores, flores e sexualidade.

744. Déborah – Isso é um momento crítico, **de acordo com o texto**.

745. Nicolas – Uhum, uhum.

746. Déborah – E daí, como?

747. Nicolas – E eles, tipo levaram, tipo de boa, sabe? Porque na verdade...

748. Déborah – Tá, mas que discurso você fez pra eles? Assim, de maneira, né?!

749. Nicolas – Eu falei: “**é algo ruim?**”, eu falei assim, é, eu meio que discuti uma coisa de gênero, tipo assim, como o rosa?! Seu pai não tem uma camiseta rosa? Sua mãe não tem uma roupa que é azul? Entendeu? Eu fui falando assim, pra qual, pra eles verem que aquela coisa que **foi botado na cabeça dele, não é uma coisa saudável**, sabe? **Porque se eles crescerem com aquilo**, vão chegar numa época que eles vão meio, eles vão...

750. Déborah – Tá, mas você deu o seu posicionamento pra eles?

751. Nicolas – Que eu era gay?

752. Déborah – Se você é ou não é, você tipo deu alguma satisfação pra esses alunos, ou não?

753. Nicolas – Dei, deixa eu só lembrar o que eu falei, faz muito tempo isso.

754. Déborah – É, não, porque isso é uma coisa que a gente é muito... eu já li **muitos textos** sobre isso, gente. De professor, professora, quanto pela opção sexual quanto, por exemplo, divorciado, sei lá, qualquer coisa. A gente sabe que criança...

755. Nicolas – Uhum.

756. Joana – É muito ruim.

757. Nicolas – Ah teve um dia também, que um aluno meu, que a mãe dele era casada com outra mulher. E o povo falou, tipo as crianças ficavam zoando eu falei assim: “gente vocês estão zoando aí com ele, ele tem duas mãe, **ó a vantagem**”, tipo, então, eu joga naquilo pra ser uma coisa...

758. Déborah – Tenta jogar do lado, sempre do **lado positivo**.

759. Nicolas – É, daí as crianças: “nossa é mesmo, eu queria também ter duas mães”.

No decorrer deste excerto, minha participação por meio da articulação argumentativa é pautada em pedidos de apresentação de esclarecimento – *E daí, como?; Tá, mas que discurso você fez pra eles? Assim, de maneira, né?!; Tá, mas você deu o seu posicionamento pra eles?; Se você é ou não é, você tipo deu alguma*

satisfação pra esses alunos, ou não? – os quais foram prontamente atendidos pelo licenciando por meio da expansão de exemplificação. Assim, as operações transacionais, ou seja, o desenvolvimento deste enunciado (LIBERALI, 2013) é marcado pela característica sociocultural do professor ser o questionador, o mediador, aquele que instiga a manifestação dos sujeitos envolvidos.

Por outro lado, tais pedidos de esclarecimento também dizem respeito à relação de poder entre mim, no papel de professora formadora, e Nicolas, enquanto meu aluno. Para ele, pouco importava sua manifestação em relação a sua orientação sexual, no entanto, eu insistia em saber tal posicionamento.

A partir da maneira com que as crianças interrogavam o professor sobre seu violão, as cores das suas roupas e tudo isso sendo associado à homossexualidade, Nicolas teria a oportunidade de fazer seus alunos pensarem além dos estereótipos; poderia não ter feito nenhuma reflexão, muito menos levantado questões de gênero, no entanto, como ele de fato o fez, seus alunos tiveram a oportunidade de (possivelmente) revisitarem os sentidos. Esta é a ideia principal do ensino crítico por meio de momentos críticos: tornar episódios rotineiros em momentos reflexivos, com possibilidades de transformação.

Baseando-me em Liberali e Fuga (2014), considero que as falas de Nicolas representam conhecimentos acerca de uma experiência vivida, conseqüentemente, aos conceitos espontâneos. Quanto à organização temática desse excerto, considero que ele permite assumir que houve desenvolvimento do tema, uma vez que é notável a progressão do discurso referentes aos momentos críticos levantados por mim. Analisando essas considerações, o foco sequencial apresentado pelo licenciando, neste caso, possui caráter prático/espontâneo.

Nicolas trouxe uma narrativa em torno de conflitos relacionados a sua orientação sexual para construir o conceito de momento crítico, inclusive por meio de mecanismos de valoração (LIBERALI, 2013) grifados no excerto: *é algo ruim?; Não é uma coisa saudável; ó a vantagem*. Portanto, a faceta espontânea e sociocultural deste conceito é representada pelo confronto de sua subjetividade, também em caráter avaliativo (bom ou ruim, saudável ou não, vantajoso ou não) a partir da manifestação dos preconceitos de seus alunos.

As minhas falas, por outro lado, desde minha concordância com o ponto de vista – *Isso é um momento crítico, de acordo com o texto* – e a apresentação do meu ponto de vista – *eu já li muitos textos sobre isso, gente* – originam-se de textos

teóricos (artigos científicos) e representam, dentro do conceito de *momento crítico*, o subcódigo identificado no processo de codificação dos dados: *confiança no livro para definição oficial*. Em outras palavras, a base para esta formação conceitual, neste caso, está relacionada aos conceitos científicos¹⁵¹ e foi elaborada por mim.

Como professora formadora e doutoranda, o uso desta fonte científica (textos acadêmicos) é uma tentativa de mostrar minhas credenciais, ou seja, representar e até mesmo reforçar minhas identidades acadêmicas e profissionais, como do par mais experiente, o papel de autoridade, aquela que faz a conexão entre conhecimento espontâneo e científico

Por meio do processo de codificação colaborativa dos dados, foi possível identificar, neste excerto, no entendimento do conceito de *momento crítico*, também o subcódigo: *Momentos inesperados que causam reflexão*. Nicolas relata um episódio rotineiro em sua sala de aula (*eu levei meu violão pra tocar*), a reação de seus alunos (*as crianças falaram assim: “você é, você é gay?”, “você é mulher?”, “você é homem?”*) e sua atitude reflexiva subsequente (*eu meio que discuti uma coisa de gênero*)

Outro conceito, mapeado na codificação colaborativa dos dados que se faz evidente neste diálogo, é o conceito de *LGBTQ+ inclusão/exclusão*, cuja ocorrência foi de 26% perante todo recorte dos dados, por meio do subcódigo: *Construção negativa de pais e alunos sobre os professores serem homossexuais*

Para Nicolas, o entendimento que seus alunos fizeram sobre sua orientação sexual foi desenvolvido de fora para dentro, como um conceito social e culturalmente construído (*Aquela coisa que foi botado na cabeça dele*) e é avaliado pelo professor em formação como negativo (*não é uma coisa saudável*). Ele revelou também ter consciência de que a lógica deste raciocínio pode continuar se propagando (*Porque se eles crescerem com aquilo*).

As questões relacionadas à orientação sexual de acordo com as aparências físicas dos/as professores/as foram trazidas para o projeto mais de uma vez:

¹⁵¹ Ao desenvolver uma visão panorâmica sobre os estudos dos gêneros textuais, Ramires (2005) explica que “Schneuwly (1994) entende que os gêneros secundários não são espontâneos. Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente daquele necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários” (SCHNEUWLY, 1994, p. 21). Por esta razão, durante o processo de codificação colaborativa dos dados, Smagorinsky e eu relacionamos os gêneros secundários mencionados nas transcrições dos dados à fonte conceitual científica.

Excerto 2 – Datado em 28 de junho de 2016¹⁵².

352. Joana – Querendo ou não, o Nicolas, **pela fisionomia dele, pelo jeito dele, ele ia ser discriminado igual eu**, eu acho, eu estou falando dos professores de Educação Física, sabe? Eles não são discriminados.

353. Nicolas – Ó, porque [...] **eu tenho um violão que ele é azul e tem cheio de flor**, aí, eu cheguei na sala, o povo falou assim “Professor, **você gosta de menino ou de menina? Você é travesti?**”.

RISOS

354. Catarina – Eles falam na cara.

355. Déborah – E que que você respondeu?

356. Nicolas – Eu falei que não, porque cor, flor não tem gênero.

357. Déborah – E a minha sexualidade não tem nada a ver com você, tá, ser humano?

358. Nicolas – É. [...] porque semana retrasada, **eu fui com um All Star rosa**, aí, a, um menino falou assim “Nossa, professor, **que feio, você tá com All Star rosa**”, eu falei assim “Eu estou te **chutando** com ele? Eu estou te **machucando**? Você tem que se importar no momento que eu tiver **interferindo** na sua vida. Aí, a sala, tipo, parou assim “Mas, gente, **eu não estou sendo ruim**, eu estou falando, **eu estou sendo verdadeiro**. No momento que eu tiver **interferindo** na sua vida, entrando no seu campo, na sua zona de conforto, você pode vir reclamar, mas não tá, eu **não estou te fazendo mal nenhum**”.

359. Déborah – Se é rosa.

360. Nicolas – Daí, eu falei “Mesma coisa de...”, daí, eu falei sobre homossexual “A mesma coisa deles, eles tão te **incomodando**? Tão indo lá bater na sua casa? Tão **roubando**? Tão fazendo isso?”, eu falei pra sala, “Então, não, então porque você...?”.

Novamente, Nicolas explicou sua reação quando os alunos estavam criando estereótipos a partir de suas roupas e do seu instrumento musical, mesmo ocupando um papel socialmente posicionado em uma relação de poder superior: de professor. Ele não planejou ou previu aquela situação, mas como ele é de fato homossexual e tinha enfrentado outras situações de discriminação, ele já sabia como enfrenta-las, o

¹⁵² Neste encontro fizemos a leitura do texto: *Deconstructing and Reconstructing Cinderella: Theoretical Defense of Critical Literacy for Young Children* (HARWOOD, 2008).

que culminou no momento crítico; a oportunidade de conversar e refletir sobre. Joana, por outro lado, é heterossexual, porém, como narrou, *igual eu*, já sofreu discriminação devido ao seu estilo de se vestir.

As falas selecionadas representam a dinâmica de formação conceitual defendida por Vygotsky (2008), segundo o qual, os conceitos são inicialmente construções sociais e, posteriormente, passam a ser individuais, isto é, Joana antecipa que *pela fisionomia dele, pelo jeito dele, ele ia ser discriminado*, pois socioculturalmente é construído o conceito de homem-heterossexual e homem-homossexual, a partir de diversos fatores, dentre eles, a maneira de se vestir.

Nicolas imediatamente narra duas situações de pré-conceitualização dos alunos sobre sua sexualidade a partir desses critérios levantados por Joana. Situações desencadeadas pela posse e uso de seu violão florido e do seu tênis cor de rosa.

De acordo com nossa realidade social, nos é ensinado (pelos pais, pela mídia, pela indústria de brinquedos, pela escola, por exemplo) que a cor rosa é de menina e até o interesse por flores é majoritariamente feminino. Smagorinsky (2013, p.240) explica como o desenvolvimento de conceitos influencia e é influenciado por toda sociedade, pois o processo inicia desde o nascimento de um bebê e seu contato com as expectativas, práticas sociais, ferramentas culturais do contexto em que está inserido/a, as quais nortearão suas crenças, atitudes, valores¹⁵³:

[o]s bebês, por exemplo, são submetidos desde o nascimento à socialização por meio de papéis sexuais esperados com base em seus órgãos genitais ou pelas maneiras pelas quais os adultos os vestem (Rubin, Provenzano e Luria, 1974), e essa aculturação para uma orientação de gênero se estende por meio da infância através de artefatos mundanos e rotineiros como a escolha dos adultos de roupas, brinquedos e papel de parede do quarto que sugerem um futuro doméstico para meninas e mundo de ação para meninos (Rheingold & Cook, 1975). Esses ambientes mediadores provavelmente evoluirão à medida que as expectativas para os futuros sociais heterossexuais se tornem fissuras no contexto de uma aceitação mais ampla das orientações LGBT(Q) como normativas em

¹⁵³ Mesmo atuando como professor e pesquisador nos Estados Unidos, cuja realidade educacional no ensino básico e superior é bastante distinta do nosso contexto brasileiro, Smagorinsky (2013) também nos chama atenção para um fator histórico social comum: a tendência da profissão docente ser realizada mais por mulheres do que por homens e como consequência a desvalorização social e financeira, graças à cultura de uma sociedade dominada pelos homens.

muitas partes da sociedade dominante (SMAGORINSKY, 2013, p. 240, tradução nossa)¹⁵⁴.

O pesquisador afirma que os ambientes mediadores serão evoluídos, ou seja, alterados. É fato que somos influenciados diretamente pelas pressões sociais, porém, elas mudam. Padrões de beleza, por exemplo, variam de acordo com o momento histórico e social. Daí a importância de recriarmos os conceitos que propagam discriminação.

Este excerto representa parte do conceito de *LGBTQ+* (relacionado à inclusão e exclusão) que desenvolvemos no processo de codificação colaborativa dos dados. Fica evidente também o subcódigo *Construção negativa de pais e alunos sobre os professores serem homossexuais*. Além de julgarem o professor pela sua aparência, os alunos o faziam por meio de mecanismos de valoração, como indicado nas falas, por meio de expressões depreciativas: *Professor, você gosta de menino ou de menina? Você é travesti?; Nossa, professor, que feio, você tá com All Star rosa; Eles falam na cara*. As crianças não somente avaliaram a orientação sexual do professor, como também o faziam de maneira negativa. Fator que demonstra um julgamento de valor social sobre ser homossexual e também um confronto entre o professor e seus alunos para combater estereótipos e pré-conceitos relacionados à homossexualidade.

Nicolas faz uso de mecanismos de coesão verbal para dar sentido ao seu posicionamento. Esses mecanismos são características linguísticas da argumentação que dizem respeito às escolhas verbais dos participantes. Inicialmente, o professor em formação utiliza os verbos *chutar, machucar, interferir*, com conotação também negativa, para questionar seus alunos sobre a relação entre a orientação sexual de um indivíduo e ações ruins. Depois, ao notar o espanto dos alunos, representado pela fala: *a sala, tipo, parou*, opta por modalizar seu posicionamento explicando que *eu não estou sendo ruim, estou sendo verdadeiro, eu não estou fazendo mal*.

¹⁵⁴ Infants, for example, are subjected from birth to socialization into expected sexual roles based on their genitalia or by the ways in which adults clothe them (Rubin, Provenzano, & Luria, 1974), and this acculturation to a gendered orientation extends through childhood through such mundane and routine artifacts as adults' selection of clothing, playthings, and bedroom wallpaper that suggest a domestic future for girls and world of action for boys (Rheingold & Cook, 1975). These mediational environments are likely to evolve as expectations for heterosexual social futures become fissured in the context of a broader acceptance of LGBT(Q) orientations as normative in many parts of mainstream society (SMAGORINSKY, 2013, p. 240).

Nicolas também questiona o tom negativo dado à homossexualidade (*eles tão te incomodando? Tão indo lá bater na sua casa? Tão roubando?*) fazendo, novamente, uso dos verbos de conotação negativa: *incomodar*, *roubar*, e prontamente responde *não*, para exprimir seu sentimento contrário.

Ao dar continuidade na conversa acerca do momento crítico experienciado e narrado por Nicolas, Isabel concorda com a atitude do colega como uma tentativa de diminuir discriminação:

Excerto 3 – Datado em 28 de junho de 2016.

361. Isabel – É bom que você fala isso, porque se você fala assim “Eu gosto, eu gosto de menino”, eles iam associar isso, falar assim **“Então, é porque é realmente, meu pai dizia a verdade, só quem gosta de flor”**. Ainda bem que você não falou “Ai, eu gosto de menino, e daí?”, senão eles...
362. Déborah – Exato! Você foi muito esperto.
363. Nicolas – A gente tem que...
364. Déborah – Vai pegando a manha, né? Porque é bem isso, ué?! Tem flor, e daí? **Todo mundo pode gostar de flor, todo mundo pode gostar de rosa.**
365. Nicolas – Uhum.

Como um mecanismo de distribuição de vozes (LIBERALI,2013), Isabel envolve múltiplas vozes em seu argumento. Uma possível resposta de Nicolas para seus alunos (*eu gosto de menino*) e o discurso dos pais trazido pelas crianças, (*meu pai dizia a verdade, só quem gosta de flor*) para defender a necessidade de não legitimar os pré-conceitos dos pais refletidos nos filhos.

A intenção de Isabel¹⁵⁵ em desconstruir a relação entre homossexualidade, flores e cores, também expandida e espelhada por mim (*Todo mundo pode gostar de flor, todo mundo pode gostar de rosa*), indica a preocupação em desconstruir estereótipos (que podem ser fonte de outros momentos críticos).

O compartilhamento de suas realidades sociais (neste e em outros recortes) é um indício de como os/as professores/as faziam uso do conhecimento cotidiano (cuja fonte conceitual mapeada no processo de codificação colaborativa dos dados é

¹⁵⁵ Apesar de Isabel identificar-se como heterossexual, ela sempre esteve interessada nas questões de LGBTQ+, porque, como será apresentado na próxima categoria de interpretação, sua família acreditava que ela fosse homossexual.

a mais alta: 46.8%) para (re)construírem o conceito de ensino crítico de LIC, visto que “o conceito cotidiano está diretamente relacionado à subjetividade do indivíduo” (DELLAGNELO et al, 2015, p.57).

Em outro encontro do projeto, ao discutir o conceito de ensino crítico, João e Nicolas compartilharam suas opiniões sobre essa definição, que corresponde à concepção de momentos críticos.

Excerto 4 – Datado em 10 de maio de 2016.

519. João – E assim, por exemplo, como eu falei, eu troquei a minha experiência, não, **eu não planejei aula eu não fiz nada**, eu só vi aquela **oportunidade** e quis fazer uma coisa diferente para as crianças e elas gostaram.

520. Nicolas – Eu acho que, é eu acho que pra você dá uma aula crítica **você não precisa ter planejado ela**, porque você, às vezes, uma aula crítica você chegou num **momento e tá acontecendo alguma coisa, e você ali agir** que eu acho que, que dá mais impacto no aluno do que uma aula de...

Depois de ler trabalhos científicos e discuti-los no projeto (no contexto da universidade) e ensinar inglês às crianças no contexto das escolas públicas municipais) João e Nicolas reconheceram o ensino crítico enquanto momentos críticos. Portanto, para eles, tal conceito de ensino crítico de LIC advém de uma fonte conceitual espontânea e científica¹⁵⁶.

João e Nicolas estavam diretamente influenciados pelo discurso da existência dos momentos ou eventos críticos, em virtude da discussão destes como conceitos científicos, a partir da leitura de Freitas e Pessoa (2011) nos primeiros encontros do projeto. Os/as professores/as em formação fazem as escolhas lexicais: *oportunidade* e *momento*, bem como verbais: *eu não planejei aula eu não fiz nada*; *você não precisa ter planejado ela*, que indicam a concordância com a posição de Freitas e Pessoa (2011). Ancorados em Pennycook (1998; 2001) esses pesquisadores revelam que os/as professores/as participantes de sua pesquisa relataram “eventos críticos”¹⁵⁷ como situações que surgiram em sala de aula,

¹⁵⁶ Cabe retomar a tabela de fonte conceitual, segundo a qual: 14.2% do conhecimento era científico; 39.0% Espontâneo-Científico; e 46.8% Espontâneo.

¹⁵⁷ Uso de aspas é original dos autores.

oriundas das reações dos aprendizes, que exigem “uma tomada de posição em sala de aula” (FREITAS; PESSOA, 2011, p. 06), como também indicaram João e Nicolas.

João expressa sua argumentação, por meio de verbos que representam mecanismos de coesão verbal: *eu falei; eu troquei; eu não planejei; eu vi; eu quis*. A característica de temporalidade no passado e os processos majoritariamente materiais (e também mentais e verbais), indicam práticas concretas (LIBERALI, 2013). A fala de João representa suas ações frequentes, atitudes comumente tomadas por ele em sala de aula. Assim, o professor em formação se conecta aos momentos críticos como conceitos espontâneos. Ao passo que, a repetição do posicionamento modalizado (*Eu acho que, é eu acho*) de Nicolas e a variedade de temporalidade verbal da sua fala, evidenciam a incerteza deste professor em formação com relação àquela definição.

A partir desse excerto, bem como da sugestão de leitura feita por mim (Freitas; Pessoa, 2011, baseados em Pennycook), fica evidente que eu instiguei os/as futuros/as professores/as a conceitualizarem o ensino crítico, através de momentos críticos. Fiz uso do papel de professora formadora para olhar com mais atenção para este aporte teórico. Vygotsky (2008) explica que este tratamento preferencial não é óbvio e, arrisco-me a dizer, nem sempre consciente.

A repetição e concordância da definição de ensino crítico de LIC, por meio dos momentos críticos de João e Nicolas, condizem com a reflexão de vygotskyana, ao defender que

a experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras [...], semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VYGOTSKY, 2008, p. 105).

Isto quer dizer que minha prática, neste momento, pode ser encarada como uma tentativa de ensinar diretamente e infrutiferamente um conceito. Fator que não contribuiu com o desenvolvimento de um conceito profícuo e sim complexos e/ou pseudoconceitos, como retomarei adiante.

Ademais, em outro momento, discutimos um banner sobre o projeto a ser apresentado na feira de profissões na universidade, no intuito de promover a nossa profissão (professores de inglês). As falas dos/as professores/as em formação

parecem indicar que a trajetória conceitual se aproxima de um conceito. Joana inicia com algumas sugestões:

Excerto 5 – Datado em 14 de junho de 2016.

10. Joana – Então, esse banner aqui eu acho **interessante**, porque foi uma coisa que meio que me fez, me obrigou a pensar na gente, sabe? Foi bem **interessante** [...] Ó, eu vou ler como que ficou, tá? [...] “Ensino e aprendizagem de língua inglesa de forma crítica. Objetivo do projeto [...] como visão que estes discentes elaborem **aulas de cunho crítico.**” Aí, eu coloquei aqui “Um **exemplo de aula crítica**: uma **aula crítica** ensina o aluno a pensar por si, cria a ânsia pela verdade e o descobrimento do novo, muitas vezes desconstruindo pensamentos preconceituosos e avançando assim um patamar superior de conhecimento. Os colaboradores do projeto...” – que somos nós – “...encontram em várias aulas algumas problemáticas referentes ao **preconceito de cor**” – esse é um exemplo de aula crítica – “O aluno utiliza o termo ‘**cor de pele**’”, contudo, não há uma cor na caixa de lápis de cor que podemos caracterizar como ‘cor de pele’, já que as cores de pele são diversas. Com isso, temos a oportunidade de questionar ao aluno: Por que você chama esse lápis de ‘cor de pele’? O aluno para **pensar e refletir sobre o questionamento, até chegar a colocar o lápis do lado de sua própria pele e verificar que não há verdade em sua fala.** O resultado: a maioria dos alunos que foram abordados nas aulas sobre cores conseguiram observar a questão **e mudaram o termo utilizado**, e em seus desenhos passaram a utilizar tom de lápis de cores próximos a sua própria pele, criando uma identidade própria para este aluno, e que futuramente o levará a ser um adulto **consciente e crítico, com uma identidade própria**”.

Na manifestação discursiva de Joana acerca do projeto, ela traz alguns dos conceitos identificados no processo de codificação colaborativa dos dados: i) *agir docente*, 34% de ocorrência (Ensino e aprendizagem de língua inglesa; aulas de cunho crítico; aula crítica), ii) *racismo*, 15% de ocorrência (preconceito de cor; termo cor de pele); iii) *momento crítico*, 12% de ocorrência (aluno utiliza o termo cor de pele; oportunidade de questionar o aluno, pensar e refletir sobre o questionamento).

O tom impositivo do discurso de Joana foi discutido por ela própria em uma reunião, no dia 10 de maio de 2016. Como apresento na próxima seção, ela havia

concluído que a imposição de ideias não pode ser considerada uma característica de ensino crítico, no entanto, neste excerto, um mês depois, ela exemplifica o ensino crítico de LIC como aquele que questiona o termo cor de pele, até que o aluno consiga *verificar que não há verdade em sua fala*. Por isso, é possível inferir que a construção conceitual de Joana é um processo em andamento que avança e recua.

A imposição descrita pela professora em formação pode ser entendida como contrária à abordagem crítica, pois perspectivas críticas são aquelas abertas ao diálogo, à reflexão, ao questionamento, desenvolvidas de acordo com o contexto sociocultural e, portanto, cambiantes¹⁵⁸.

Após esta abertura do plano organizacional feita por Joana, os demais participantes passaram a discutir o formato do banner¹⁵⁹. É interessante notar que ao representar o projeto, a professora em formação enaltece um momento crítico que anteriormente era banal: o uso do lápis rosa claro, comumente chamado de cor de pele. A própria Joana diz que, como resultado, os alunos *mudaram o termo utilizado*. Esta é a mudança na linguagem que pode ocasionar transformação na prática, tanto nas crianças, como em mim e nos/as professores/as em formação, pois “o novo e significativo uso da palavra, a sua utilização como um meio para a formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical” (VYGOTSKY, 2008, p.73). Ao se expressar por meio de processos mentais (*eu acho, a pensar*) ela avalia de maneira positiva sua reflexão acerca das nossas práticas no projeto, com os mecanismos de valoração: *eu acho interessante; foi bem interessante*.

O uso incessante do termo *momento crítico* para a definição de ensino crítico de LIC se mostra significativo no desenvolvimento deste conceito. Por se tratar de jovens adultos, nesta fase, já aprendemos a “direcionar os [nossos] próprios processos mentais com a ajuda de palavras ou signos [que] é uma parte integrante do processo da formação de conceitos” (VYGOTSKY, 2008, p.73, 74).

Ao dar continuidade, como professora pesquisadora, no papel de mediadora, faço uso do mecanismo de interrogação, por meio da expressão *né*, que pode indicar uma tentativa de confirmação:

¹⁵⁸ Fator que nos faz refletir: o momento crítico só é ou seria proficuo se o/a aprendiz chegar à conclusão que o/a professor/a desejar que ele/a chegue?

¹⁵⁹ Aspectos como formatação, cor, fonte não aparecerão na análise dos dados. Razão pela qual do turno 10 da fala de Joana, passo para a minha participação já no turno 41, no excerto 14.

Excerto 6 – Datado em 14 de junho de 2016.

41. Déborah – A gente já tá contando com um **resultado que a gente não tem, né?!**
42. Isabel – Não, eu, **eu já verifiquei isso nas minhas aulas.**
43. Nicolas – Eu também. **Acho** que todo mundo aqui já fez isso na sala de aula. Já, **né?!**
44. Déborah – Eles já quebraram, então, esse **estereótipo do lápis cor de pele?**
45. Joana – Sim.
46. Nicolas – Sim, sim. Tem uns que não pintam mais com a cor de pele, eles pintam com alaranjado, com marrom.
47. Joana – **Por isso que eu coloquei aqui**, alguns alunos colocam marrom já.
48. Déborah – E vocês notaram isso, depois de vocês falarem isso, “Olha...”
49. Nicolas – Uhum. Aí tem um, por exemplo, assim, como o marrom é o que chega mais pro, pro moreno, né?! É, tem negros, é, ah, ah da minha foto todos são negros, mas tem não sei se negro ou moreno?!
50. Isabel – Não, mas eu acho que negro é a raça, a cor, mas, mas a cor da pele é outra coisa.
51. João – Eu sou negro.
52. Nicolas – Então, eu sou negro. Eu me considero negro, mas eu falo que sou moreno.

Quando solicitados a representarem o projeto, os/as professores/as em formação pensaram espontaneamente em compartilhar momentos críticos que já vivenciaram em sala de aula. Ao atrelar-me a minha identidade de professora formadora e pesquisadora, minha primeira preocupação nesta conversa foi verificar a veracidade das fatos e dados que Joana estava sugerindo, uma vez que questionei se não estávamos afirmando uma informação que não temos evidências científicas para comprovar (*A gente já tá contando com um resultado que a gente não tem, né?!*). Novamente, eu estava mais conectada com conceitos científicos do que com as experiências dos alunos e, portanto, com conceitos espontâneos.

Os/as professores/as em formação, no entanto, estavam engajados em suas próprias experiências como docentes ao desenvolverem o pôster. Eles não fizeram uso de referência científica, tampouco de pesquisadores da área, pelo contrário, para eles, a importância do projeto é o trabalho que eles mesmos estavam

realizando em suas salas de aula e não definições formais de ensino crítico. É possível identificar isto nas falas de Isabel (*eu já verifiquei isso nas **minhas aulas***); Nicolas (*todo mundo aqui já fez isso na **sala de aula***) e Joana (***Por isso** que eu coloquei aqui*). As informações presentes no banner seriam decorrentes da prática em sala de aula.

Por esta razão, possivelmente, os alunos não se preocupavam em legitimar os dados a serem divulgados no banner a partir de métodos científicos. Nicolas tenta fazê-lo discursivamente, ao procurar suporte dos seus colegas por meio da expressão, *né*, e da modalização, *acho* (*Acho que todo mundo aqui já fez isso na sala de aula. Já, né?!*). Mesmo antes da argumentação discursiva de concordância de Joana, eu faço um pedido de esclarecimento: *Eles já quebraram, então, esse estereótipo do lápis cor de pele?* Fator que reitera minha preocupação com conhecimentos cientificamente comprovados.

A análise deste excerto também nos permite enxergar os conceitos do *Agir docente* (com maior taxa de ocorrência, 34%), por meio do subcódigo: *Professores podem prevenir ou perpetuar estereótipos e intolerância*. Parte das fontes conceituais mapeadas no processo de codificação colaborativa dos dados, tanto espontânea, advinda da *Experiência como professor* (maior fonte conceitual de origem espontânea), quanto científica, identificada na tentativa de legitimizar os resultados cientificamente (*A gente já tá contando com um **resultado que a gente não tem, né?!***).

Ao focar em conceitos científicos (eu) ou em conceitos espontâneos (eles), nós estávamos (re)produzindo o conceito de ensino crítico como uma oportunidade de reflexão e transformação de acordo com os momentos críticos imprevisíveis e não planejados. Tais incidentes estavam presentes em outros encontros também.

Joana deu um exemplo de um incidente crítico¹⁶⁰ que enfrentou em relação à família dos estudantes. Segundo as características discursivas de análise propostas por Liberali (2013), o plano organizacional do excerto adiante é marcado pela abertura do diálogo por meio do meu questionamento, o qual pode ser categorizado como uma questão controversa, uma vez que “cria possibilidade de

¹⁶⁰ Novamente, neste encontro (19 de abril de 2016), fizemos a leitura do texto: *Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de professores/as: a pedagogia como transgressão* Freitas; Pessoa (2011).

respostas com perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem posicionamento” (LIBERALI, 2013, p. 68).

Excerto 7 – Datado em 19 de abril de 2016.

729. Déborah – Aí ajuda lembrar. Tá, mas só pra gente não fugir do **coitado de texto**, vocês já passaram por algum?

730. João – Ah, no momento **eu acho que, eu já**, mas eu acho que **eu não me lembro** no momento.

731. Joana – Ai, passei uma hoje, mas **não foi tão crítica assim**. Ah, eu tava ensinando as famílias, né?! Family, aí era father e blá, blá, blá, blá, aí eu coloquei a frase na lousa, my father is..., e ia falar: agora vocês colocam o nome do papai de vocês.

732. Nicolas – Um monte de gente não tinha pai?

733. Joana – Aí um monte não tinha pai: “mas eu não tenho pai”, aí então, coloquem alguém que vocês gostem.

734. João – Isso já aconteceu comigo, tipo “aí eu não tenho irmã, eu não tenho vô, meu vô já morreu”. Isso já aconteceu comigo.

735. Joana – De repente os daqui conversando e eles vem, sai de lá do fundo e vem: “mas eu não tenho mãe”, “mas põe o pai”, “dentro de casa agora eu tenho madrasta”.

Neste excerto, mais uma vez, eu reforço minha proximidade aos conceitos científicos, ao retomar o assunto do texto para questionar se os alunos já experienciaram algum incidente crítico, como aponta a leitura. O próprio adjetivo escolhido por mim, como um mecanismo de valoração, *coitado*, ao me referir ao texto, indica o distanciamento dos alunos em relação à leitura do artigo acadêmico e, portanto, dos conceitos científicos.

A resposta do João (*Ah, no momento eu acho que, eu já, mas eu acho que eu não me lembro no momento*, permeada por modalizações é entendida como um “jogo de *adivinhar qual a resposta que a professora quer*) (MAGALHÃES; LIBERALI, 2009, p.15, grito do autor), visto que a resposta é positiva, normalmente esperada, porém o licenciando “não se lembra no momento”, ou seja, a resposta real poderia ser diferente e/ou negativa, pois:

essa atitude, tão comum na sala de aula¹⁶¹, reforça uma visão de que as questões do condutor do processo de ensino-aprendizagem seja, apenas, para conferir o saber dos aprendizes e se afasta de uma perspectiva colaborativa-criativa, pois entende o diálogo entre os interlocutores como visando à confirmação e avaliação *de verdades*, colocadas pela fala do outro, o que, no quadro da atividade crítico-criativa, não conduz ao compartilhamento de significados, mas à reafirmação de um significado já cristalizado (LIBERALI; MAGALHAES, 2009, p. 14).

Como o objetivo do próprio grupo era o desenvolvimento de um ensino crítico de LIC, o professor em formação inicial parece se preocupar mais com a confirmação de que este ensino de fato acontece, para contribuir com o meu questionamento, do que com o desenvolvimento crítico-colaborativo de um conceito compartilhado de ensino crítico, a partir dos conceitos científicos e espontâneos ressignificados durante o estágio e nos encontros do grupo. A partir disso, é possível compreender que a interação deste grupo também revela “a complexidade presente em criar contextos para a produção negociada de significados” (MAGALHÃES; LIBERALI, 2009, p. 18).

Por outro lado, a apresentação de tese, como articulação discursiva (LIBERALI, 2013) de Joana (*Ai, passei uma hoje, mas não foi tão crítica assim*), evidencia o uso que ela faz do conceito espontâneo, experienciado por ela em sala de aula, para redefinir o conceito científico de momento crítico proposto pelo artigo científico. Como a professora em formação esclarece, sua experiência foi crítica, mas não como a definição de ensino crítico segundo o texto. Ela (re)cria sua própria definição do que é um momento crítico, baseada em sua prática. Portanto, seu conceito se aproxima mais do conhecimento espontâneo do que o científico.

Para definir o conceito de momento crítico, a aluna faz uso de uma relação dialética entre o que ela vivenciou na escola e o que ela leu no texto proposto pela professora na universidade. Em outras palavras, o momento crítico vivenciado no contexto da sua prática foi mediador da produção do conceito de ensino crítico discutido no contexto da universidade. Assim, ela muda a definição científica, vista como oficial, para aquela segundo sua própria experiência. Este desenvolvimento é, portanto, um processo dialético, histórico (MAGALHÃES; LIBERALI, 2009, p.18), social e cultural.

¹⁶¹ Apesar de não estarmos no contexto de sala de aula, os papéis de professora e alunos são mantidos dentro do projeto.

Dando continuidade, insisto em saber o posicionamento dos alunos sobre o conceito de ensino crítico, por meio de uma recolocação da questão controversa de forma expandida (LIBERALI; FUGA, 2014):

Excerto 8 – Datado em 19 de abril de 2016.

736. Déborah – **Vocês acham que o ensino crítico é aquele que é feito de momentos críticos**, como esses¹⁶², ou não necessariamente? Você pode ter um ensino crítico, sem nenhum...

737. Joana – Eu acho que, **a partir desse texto** aqui, **não**. Eu acho que o ensino crítico ele vem também, igual falou até, de questões políticas e tudo mais, igual quando...

738. Déborah – **Gênero, cor, raça**.

739. Joana – **Gênero, cor, raça, pra eles realmente saírem daquela situação que eles tão**.

Ao interromper Joana, por meio de mecanismos de troca de turno (LIBERALI, 2013), retomo o conceito de ensino crítico como um conceito científico, pois sigo a definição teórica apresentada no texto, e peço suporte aos/às professores/as em formação para defini-lo.

De acordo com Liberali e Magalhães (2009), meus questionamentos acerca do sentido do ensino crítico podem

estabelecer as bases para a produção de um possível novo significado, colaborativamente produzido sobre o trabalho vivenciado e sobre a teoria em estudo [...], assim, um processo argumentativo que implica a participação de todos (colaborativo) pode ser iniciado” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009, p.14).

Em outras palavras, as práticas inquisitórias realizadas possuem um papel relevante no processo de formação de conceitos do/no grupo. Neste momento, a licencianda que havia redefinido o conceito de ensino crítico a partir das suas experiências como professora, cuja fonte conceitual era espontânea, agora baseia-

¹⁶² Faço referência ao termo *evento crítico* utilizado por Freitas e Pessoa (2011), como já mencionado, após a leitura do texto: Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de professores/as: a pedagogia como transgressão (FREITAS; PESSOA, 2011).

se no texto: *a partir desse texto aqui, não*¹⁶³. Este movimento de retomada das vozes do texto¹⁶⁴ pode ter ocorrido devido a minha interrupção e insistência em definirmos o conceito de ensino crítico, partindo dos conceitos científicos encontrados nos textos acadêmicos. Desta vez, a relação entre professora e aluna ocorreu de maneira hierárquica e influenciou o processo de construção conceitual. Além disto, como explica Smagorinsky (2013):

as pessoas fazem refinamentos conceituais e rupturas, muitas vezes através de sua exposição e envolvimento com sistemas de crença concorrentes ou através de novas justaposições de epistemologias existentes (SMAGORINSKY, 2013, p. 240, tradução nossa)¹⁶⁵.

Isto é, como apontado no processo de codificação colaborativa dos dados, as diversas fontes conceituais agem no processo de formação dos conceitos, por isso, a participação no projeto, a leitura do texto e a atuação em sala de aula, fazem com que Joana (e todos nós) altere suas crenças e, conseqüentemente, suas definições conceituais.

Joana não mencionou sua reação a este momento crítico¹⁶⁶. Ela pode ter iniciado uma conversa sobre diferentes tipos de famílias, como também pode ter mudado o assunto. Ainda que a contribuição dos momentos críticos seja a oportunidade de transformação, esta não pode ser considerada uma consequência óbvia e certa.

Professores podem enfrentar um incidente crítico e não saberem como (re)agir, inclusive recriando estereótipos. Por isso, penso ser necessário compartilhar, discutir e refletir sobre eles, pois, ainda que sejam imprevisíveis e não passíveis de serem planejados, podemos aprender por meio do diálogo com experiências teórico-práticas anteriores.

Smagorinsky et al (2015) explicam que a inter-relação entre o conhecimento formal e o conhecimento adquirido nas atividades do dia-a-dia permitem que as pessoas pensem nos problemas além do seu leque de experiências. São as próprias

¹⁶³ Esta fala também indica que a licencianda nega o ensino crítico apenas por meio de momentos críticos e acrescenta que pode ser realizado através do compartilhamento de situações de manifestação de preconceito, como apresento em outra categoria de análise dos dados.

¹⁶⁴ Categoria de análise de discurso: intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2003, 2008; TANACA, 2017).

¹⁶⁵ "People do make conceptual refinements and breaks, often through their exposure to and engagement with competing belief systems or through novel juxtapositions of existing epistemologies" (SMAGORINSKY, 2013, p.240).

¹⁶⁶ Retratado no excerto 7.

experiências que, acumuladas, possibilitam projeções práticas em relação aos problemas reais, pois o professor em formação consegue “prever” e lidar com ações em sala de aula, ao basear-se em teorias (princípios abstratos), a partir da sua própria prática (compreensões empíricas), possivelmente e potencialmente culminando no desenvolvimento de outros conceitos.

À guisa de conclusão, pondero que a noção de ensino crítico de LIC a partir de momentos críticos é a mais presente nos dados, e se configura como um pseudoconceito, pois ainda que os alunos a tenham desenvolvido por meio de conhecimentos científicos (leitura e discussão formalizada realizada no encontro do projeto) e espontâneos (situações não planejadas que enfrentaram na sala de aula), a análise realizada não permite afirmar que se trata de um conceito, devido às suas inconsistências. Ainda assim, se o fosse, poderia ser considerado um conceito prático, pois originou-se e validou-se da prática. Tendo, neste caso, características específicas deste contexto sociocultural, como os episódios retratam (questões de raça, gênero, etc.).

3.2.2 Ensino crítico como momentos críticos que desencadeiam *reframing* empático

A subseção anterior foi destinada ao entendimento do conceito de ensino crítico enquanto momentos críticos. Aqui, os excertos que são analisados, também dizem respeito aos momentos críticos, porém foi possível notar que, em alguns deles, houve um desencadeamento do *reframing* empático. Este termo é discutido por Smagorinsky e Johnson (2017), a partir da seguinte definição:

que se refere a uma ocasião em que, ao fazer uma conexão emocional com uma situação pessoal direta ou indiretamente de uma pessoa com diferentes experiências de vida, uma pessoa ou um grupo de pessoas muda as perspectivas para ver "o outro" como mais humano e com necessidade de compreensão e simpatia (SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017, p.06, tradução nossa)¹⁶⁷.

Nesse sentido, a título de exemplificação, tomamos as irmãs Joana e Isabel, que se consideravam feministas (participavam de organizações e eventos, como o

¹⁶⁷ “*empathic reframing*, which refers to an occasion when, through making an emotional connection with a first-hand or second-hand personal situation of a person with different life experiences from one’s own, a person or group of people changes perspectives to view “the other” as more human and in need of understanding and sympathy” (SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017, p.06).

Encontro de Mulheres Estudantes – EME) e durante os encontros do projeto, discutiam e defendiam os direitos das mulheres. Assim, a fala que será analisada representa um momento crítico relacionado ao feminismo, quando trabalhado por elas:

Excerto 9 – Datado em 26 de abril de 2016¹⁶⁸.

377. Joana – Um exemplo que a Isabel dá, porque a Isabel agora está ficando no corredor. Aí, esses dias atrás, [...] um menininho foi lá e cortou o dedo, machucou, sei lá [...]. E **o menininho abriu a boca, fez o maior escândalo e tudo o mais**, e tinha uma menininha do lado, aí, o que a Isabel falou pra ele? **Você tem que aguentar igual a uma menina, para de chorar desse jeito**. Aí, olhou pra menina do lado e falou assim “Não é verdade?”, aí ela falou assim “**É verdade, eu aguento**” [...] Aí, ele foi engolindo o choro, engolindo o choro até parar, **porque é lógico, mulher sempre aguentou mais dor do que homem, é lógico isso, eu não sei de onde que as pessoas falam que homem chora igual menininha, entende?**

A maneira com que Joana descreve a situação vivenciada por sua irmã mostra seu posicionamento ideológico em relação ao feminismo e a sua identidade de mulher. Para explicar a reação do garoto ao se machucar, ela faz uso de metáforas e mecanismos de valoração (*o menininho abriu a boca, fez o maior escândalo e tudo o mais; ele foi engolindo o choro, engolindo o choro, até parar*) que representam sua opinião. Por outro lado, ao contar como reagiu a garota, Joana é mais objetiva: “*É verdade, eu aguento*”. É possível, então, reafirmar a premissa que discursos são parciais e ideológicos, neste caso, até mesmo de maneira consciente.

Joana narra, através do espelhamento da fala de Isabel e das crianças envolvidas, uma situação vivida pela irmã, cujo foco sequencial é cotidiano e considerado, por ela, como uma ação feminista. Isabel poderia ter apenas cuidado do menino e o ajudado a se sentir melhor, no entanto, ela transformou aquela situação em um momento crítico, uma vez que aproveitou a oportunidade para

¹⁶⁸ Neste encontro, o texto base para as discussões se manteve o mesmo do encontro anterior: *Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de professores/as: a pedagogia como transgressão* (FREITAS; PESSOA, 2011).

reformular um pressuposto social de que as mulheres ou garotas são mais fracas do que os homens e garotos.

No entanto, ao fazer isso, ela criou outro pressuposto: o de que as mulheres são mais fortes. Este foi o momento em que interfeiri, fazendo uso de mecanismos de troca de turno (LIBERALI, 2013), criando um momento crítico em nossa reunião:

Excerto 10 – Datado em 26 de abril de 2016.

378. Déborah – Mas, olha só, Joana! Mas, Joana, olha só! A ideia da Isabel foi **brilhante**, porque sempre tem esse discurso machista de que se o João é homem tá chorando “Nossa, João, você tá parecendo uma menina!”, *Okay*, mas por outro lado, falar pro João, se ele tiver chorando “Para de chorar e seja forte que nem uma menina”, também é **preconceituoso**, porque você tá menosprezando o homem em relação à mulher.

Nesta situação, eu estava contribuindo com a reformulação do ponto de vista da Joana sobre a força das mulheres e dos homens, a partir da negação/contestação do ponto de vista (LIBERALI, 2013), mas sem um pedido ou apresentação de esclarecimento, isto é, apenas apresentei um ponto de vista contrário, sem propor uma questão controversa capaz de instigar maiores reflexões.

Eu poderia, por exemplo, ter concordado com ela de que é injusto e equivocado dizer que um menino que chora é fraco como uma garota. No entanto, involuntariamente, eu criei a oportunidade de fazer com que todos nós refletíssemos sobre aquilo e o fato de que as pessoas sentem dor de formas distintas, e não de acordo com seu gênero. Este comentário suscitou a seguinte conversa:

Excerto 11 – Datado em 26 de abril de 2016.

379. Joana – Pode ser, pode ser.
 380. Déborah – Quando a gente é muito feminista, a gente acaba **correndo o risco de...**
 381. Joana – De ser feminista, tudo bem, **isso é fato**.
 382. João – É, tá vendo que é difícil pensar criticamente, digamos.
 383. Déborah – **É muito difícil!**
 384. João – Tem esses detalhes.

385. Joana – Mas como a mulher aguenta é interessante falar isso.

386. Déborah – Tá, mas a mulher aguenta **segundo quem? Tá cientificamente comprovado?**

387. Joana – **Tem bastante artigo.**

388. João – Tá vendo **como é difícil.**

389. Déborah – É muito **difícil!**

390. João – Até, digamos assim, como pessoa.

391. Déborah – Exato!

392. João – **Eu estou aprendendo a ser crítico. E eu não sou crítico.**

Ao refletirmos sobre esta situação, João e eu fizemos uso dos mecanismos de valoração: *é muito difícil, como é difícil*, para enfatizarmos que o processo de construção conceitual do ensino crítico de LIC é complexo e árduo.

A minha prática argumentativa é realizada por meio da metáfora, *corremos o risco de*, que indica a minha maneira de legitimar meu ponto de vista de que é necessário cautela ao rotularmos ideologias, como a feminista.

Joana, então, me interrompe usando um mecanismo de coesão nominal, para retomar seu entendimento de que ser muito feminista é ser feminista, não permitindo diferentes noções do feminismo. Mecanismos de coesão nominal são importantes para “o estabelecimento de relação entre falas e colocações dos diferentes interlocutores” (LIBERALI, 2013, p. 77). Neste caso, a retomada de turno de Joana é sua chance de reforçar sua posição sobre o debate, legitimada pelo seu tom enfático: *isso é fato*.

Certamente a opinião de Joana sobre este episódio havia sido formada depois de ter percebido a reincidência de expressões como “chorar como uma menininha”. Como mulher, já foi uma menina e está em seu lugar de fala para expressar: *eu não sei de onde que as pessoas falam que homem chora igual menininha*. O diminutivo da palavra menina já enaltece um tom pejorativo e o entendimento de Joana já indica um movimento de reação feminista.

Este excerto representa o momento crítico que ocorreu durante o projeto e não nas aulas dos/as professores/as em formação, como nas demais unidades de análise. Desta vez, eu fiz referência a minha própria interpretação do evento para discutir meu ponto de vista e questioneei, fazendo menção ao conhecimento acadêmico formal: *segundo quem? Tá cientificamente comprovado?*

Joana, por sua vez, mantinha seu ponto de vista baseado no senso comum e em sua própria opinião (conceitos espontâneos) de que mulheres são mais fortes que homens: *mulher sempre aguentou mais dor do que homem*; e o argumenta por meio da repetição dos mecanismos de valoração: *porque é lógico; é lógico isso*. Apesar de mencionar a existência de artigos científicos que comprovassem tal premissa, não os apresentou, nem mesmo no outro encontro subsequente, possivelmente fez tal menção apenas para responder ao meu questionamento.

O momento crítico levantado, aqui, foi bastante complexo, a ponto de haver uma interrupção do assunto. Segundo as características discursivas, o não-desenvolvimento da temática é caracterizado como uma situação de inércia (LIBERALI, 2013), em contrapartida, este momento crítico foi retomado em outra reunião:

Excerto 12 – Datado em 10 de maio de 2016.

455. Joana – Mas, lembra do que **você disse**? Que nem a Isabel fez, que o menininho estava chorando, [...] tinha acontecido alguma coisa com ele, aí, uma menininha estava do lado. A Isabel chegou no menininho e falou assim “Não chora, não, **faz igual as meninas**”, ah, nem lembro direito agora, faz tempo. Falou assim “**Se comporta como uma menina**, as meninas não choram, aguenta igual a uma menina”. Aí, ela perguntou pra menininha “Não é verdade que menina aguenta mais dor?”. Aí, a menina deu risada e falou “É verdade, você não tá aguentando nada”. Entendeu? Tipo, **porque, realmente, menina aguenta mais dor**.

456. Nicolas – **Sempre fala**, né? “Chora que nem uma menininha”.

457. Joana – Tá chorando igual a uma menininha, **eles falam**, e o certo é...

458. Déborah – Seja forte como uma menina.

459. Joana – Seja forte como uma menininha, mas aí, igual, tipo, **a Déborah falou** da outra vez, **ela falou**, é...mas **a gente tá falando** a nossa ideia de que menino é forte, na realidade, **os dois são humanos, são iguais**. E **a gente impôs a nossa opinião, foi crítico, mas impôs a opinião**, que é forte.

Neste excerto, é possível observar as “diversas vozes [que] lutam na enunciação” (LIBERALI, 2013, p.42) de Joana: a fala de Isabel, da menina, do senso comum e a minha. Ao basear-se em Bakhtin (1934-35/1998), Liberali (2013) defende

que somos circundados por múltiplas vozes, por isso a linguagem é social e não individual.

O conceito de força construído em relação aos gêneros masculino e feminino foi sendo moldado por Joana por meio das palavras e experiências de *outrem*. Da mesma forma que as práticas argumentativas de Joana e Nicolas exemplificam a assimilação dos discursos de outros (Liberali, 2013). Os dois professores em formação afirmam: *sempre fala; eles falam*, referindo-se ao senso comum sobre o que é ser forte e/ou sobre quem chora mais.

Joana levantou esta situação novamente e repetiu, como no encontro de 26 de abril, que *realmente, menina aguenta mais dor*, desta vez, no entanto, ela acrescentou: *meninos e meninas são iguais*. Segundo as características discursivas desta análise, o modo de articulação de Joana representa a busca por um acordo em sua própria fala, ao tentar “encontrar nova posição que aglutine diferentes posicionamentos a partir de concessões” (LIBERALI, 2013, p.69).

Para concluir seu argumento, Joana traz novamente a minha voz: *a Déborah falou da outra vez, ela falou*, e uma voz coletiva que possivelmente se refere a dela e de sua irmã, Isabel: *a gente tá falando; a gente impôs a nossa opinião*. O compartilhamento deste momento crítico no projeto e a reflexão sobre ele, através de diferentes pontos de vista, resultaram na mudança de pressupostos acerca do que é ser/agir criticamente, por meio de ações a **não** serem tomadas (impor opinião), bem como a generalização da força da mulher em relação ao homem, da mesma maneira que seu questionamento inicial direcionado para mim, *mas, lembra do que você disse*, é uma forma de re colocação do que já havia sido apresentado (LIBERALI, 2013). Por isso, é possível entender que o momento crítico, enfrentado anteriormente e trazido novamente para o projeto, culminou no *reframing* empático da opinião sobre garotos e garotas serem iguais ou não. Por outro lado, suas dúvidas produziram certa ambivalência sobre a igualdade entre mulheres e homens e a capacidade de lidar com a dor.

A retomada, portanto, a continuação do desenvolvimento desta organização temática¹⁶⁹ (Liberali, 2013) permite apontar a fonte conceitual espontâneo-científica (com 39% de ocorrência) identificada no processo de codificação colaborativa dos dados, a partir do subcódigo *Projeto – discussões anteriores*

¹⁶⁹ Nos encontros dos dias 26 de abril e, depois, 10 de maio.

confirmar/questionar/rever conceito anterior. Noutras palavras, as práticas argumentativas mantidas nos encontros do projeto contribuíam com o desenvolvimento conceitual dos participantes.

Outra consequência deste momento crítico é percebida quando ela menciona que sua irmã impôs suas ideias, direcionando a discussão para reflexão sobre a imposição de ideias¹⁷⁰ como um fator acrítico. Joana diz: *a gente impôs a nossa opinião, foi crítico, mas impôs a opinião*. Aqui, a professora em formação expressa seu sentido do que é crítico a partir do que **não** é ou **não** se deve fazer para ser crítico. Fica evidente seu posicionamento de que impor a opinião é agir de maneira não crítica.

As conexões realizadas nesta fase passam a ser não apenas positivas, mas também negativas, isto é, aquilo que se encaixa ou não no todo (VYGOTSKY, 2008) que, segundo Vygotsky (2008), indicam um pensamento complexo (e não conceitual). Este traço comum, em contrapartida, é instável, visto que “não ocupa uma posição privilegiada e facilmente cede o seu domínio temporário a outros traços” (VYGOSTKY, 2008, p.98). Os/as professores/as em formação utilizarão outras conexões para desenvolver o conceito de ensino crítico de LIC, e o conceito propriamente dito surgirá somente quando os traços forem reestabelecidos e se tornarem o principal instrumento do pensamento (VYGOTSKY, 2008).

O excerto adiante representa momentos críticos em relação à preocupação dos/as professores/as quanto à reformulação dos conceitos dos estudantes sobre tipos de cabelos e cor de pele. Eu havia questionado se eles já haviam enfrentando algum momento crítico, como discorrem Freitas e Pessoa (2011)¹⁷¹.

A partir dessa provocação, mencionam a brincadeira “*elefante colorido*”, a qual é jogada seguindo uma única regra: as crianças devem tocar algo que possui a cor dita de maneira rápida. Neste contexto, os/as professores/as faziam uso do jogo para ensinar as cores em inglês. Quando alguém gritava a cor “cor de pele”, em português, visto que não há uma equivalência em inglês, as crianças costumavam tocar a si mesmas, no entanto, não tocavam em outras crianças negras, pois “cor de pele” usualmente refere-se ao lápis de cor rosa claro. Assim, as crianças não reconhecem “cor de pele” como qualquer outra cor de pele.

¹⁷⁰ Tal reflexão me leva a pensar que os pensamentos podem se preconceituosos e/ou equivocados.

¹⁷¹ Como já mencionado, neste encontro (19 de abril de 2016), fizemos a leitura e discussão do texto de Freitas e Pessoa (2011).

Excerto 13 – Datado em 19 de abril de 2016.

783. João – Aí eles tão, por exemplo, pintando alguma coisa, aí fala: “alguém tem cor de pele?” eu chego na criança: **o que que é cor de pele?**

784. Joana – Ai eu fiz isso.

785. João – Ai isso daqui, ó, **isso é cor de pele** (apontando para a própria pele). Ai isso daqui, ó, **isso é cor de pele** (apontando para a pele do colega). **Essa cor é igual a minha? Aí...**

786. Joana – Isso foi muito legal, Elefante Colorido é a melhor coisa pra brincar disso...

787. João – Eu faço muito isso.

788. Joana – Elefante Colorido aí, que cor? Aí fala em inglês a corzinha, né?! Aí cor de pele nunca saiu em inglês, eles sempre falam em português, enfim. Aí relaram numa menininha branquinha e uma menina relou em mim, aí eu relei em mim, porque é a primeira coisa que a gente rela, aí eu vi que tinha uma menina negra, aí eu fui lá correndo e relei na menina negra, só pra ver o que eles iam fazer, aí: “não teacher, **não é cor de pele**”, eu falei assim: é a cor da pele, como não é cor de pele? Aí eles: “aaah”.

789. João – Mas **as professoras ensinam desde o comecinho**.

790. Joana – **Claro!**

791. Nicolas – É que nem um dia também, uma aluna minha ela tinha cabelo bem enroladinho, aí o povo falava assim: “A Sofia tem o **cabelo ruim**” falei: **o que é ter um cabelo ruim? É um cabelo que bate no povo? É um cabelo que rouba? É um cabelo que, sabe?**

(Risos)

792. Déborah – Muito bom!

793. Nicolas – Aí eles falam assim: “não é...” eu falei: gente, **cabelo é cabelo**, cabelo é liso, cabelo enrolado, cabelo, cabelo, cabelo, **não existe cabelo ruim**. Aí eles pensaram.

Primeiramente, se retomada a codificação colaborativa dos dados, é possível identificar a fonte conceitual espontâneo-científica (39%), como base para esta prática argumentativa, por meio do subcódigo, *momento crítico durante prática docente*, e dos conceitos em uso, a saber: *racismo* (15% de ocorrência), pelos

subcódigos *pode ser perpetuado através da nomeação de cores das coisas do cotidiano (como lápis), pele clara e cabelo liso são considerados melhores*; e o conceito de *momento crítico* (12%) com o subcódigo *momentos inesperados que causam reflexão*.

O conceito de *agir docente* (34%) também está presente por meio do subcódigo *professores podem prevenir ou perpetuar estereótipos e intolerância*, evidenciado na fala de João: *as professoras ensinam desde o começo* (os alunos a se referirem ao lápis de cor rosa claro como cor de pele), em que Joana, imediatamente, concordou: *Claro!* Esse posicionamento de João, reforçado por Joana, reafirma o sentido gradual e social do desenvolvimento de conceitos. Isto é, as crianças não nascem nomeando cores, mas elas são ensinadas a fazer isto. É possível inferir também que mesmo se tratando de um processo que pode ser inconsciente, neste caso, os/as professores/as em formação sabem da influência da educação, no papel dos/as professores/as e no desenvolvimento de conceitos das crianças.

O turno de João é iniciado com o relato de um momento crítico que aconteceu durante sua aula. Ao solicitar um lápis “cor de pele” emprestado, a criança teve a oportunidade de refletir sobre isso. Assim como os/as alunos/as de Joana, que relatou ter feito uso da brincadeira “*elefante colorido*” como uma estratégia para reconstruir o conceito de cor de pele.

Ainda que as gravações dos encontros tenham sido apenas de áudio, algumas manifestações corporais foram descritas durante o processo de transcrição e leitura inicial dos dados. Neste excerto, por exemplo, João contra evidencia o entendimento do que vem a ser cor de pele por seus/suas alunos/as por meio da apresentação da sua própria cor de pele (negra). Ele exemplifica no projeto o que diz ter feito em sala de aula: *Ai isso daqui, ó, isso é cor de pele (apontando para a própria pele). Ai isso daqui, ó, isso é cor de pele (apontando para a pele do colega). Essa cor é igual a minha? Ai...*

Depreende-se daí a importância da discussão¹⁷² sobre representatividade, políticas de inclusão e permanência, lugar de fala e um grupo formado por sujeitos pertencentes a realidades socioculturais bastante diferenciadas. João é o único membro do grupo capaz de discutir preconceito racial como personagem principal,

¹⁷² Retomarei este pensamento no capítulo final.

representado pela simplicidade em apontar para o próprio corpo com o intuito de suscitar reflexões.

Nicolas, por sua vez, mantém o desenvolvimento da temática acerca dos momentos críticos, indicando a pertinência deste tópico (LIBERALI, 2013) e exemplifica narrando uma situação em que ajudou seus/suas alunos/as a reformularem a ideia de fazer uso de adjetivos positivos e negativos para cabelos que são apenas diferentes. Seu objetivo era mudar o entendimento de que cabelos encaracolados são “ruins”, uma vez que esta concepção só existe devido ao racismo estrutural em nossa sociedade.

Da mesma maneira que Nicolas fez uso de mecanismos de valoração (o emprego de adjetivos e verbos socialmente valorizados como positivos e negativos: *ruim; bater; roubar*), meu feedback, indício da minha identidade de professora ao seu testemunho, também caracterizado como um mecanismo de valoração por meio da expressão intensificadora: *muito bom!*

Ainda que os/as professores/as em formação tenham imposto a sua visão às crianças, tais relatos podem ser considerados momentos críticos, pela espontaneidade. Esta reflexão está diretamente relacionada ao *reframing* empático, uma vez que João e Nicolas buscavam uma reformulação sobre as questões de cor e raça, que seus alunos não alcançariam sem esse auxílio.

As crianças eram acostumadas a relacionarem o cabelo encaracolado a cabelo “ruim”, e cor de pele ao lápis rosa claro, pois não tiveram a oportunidade de refletir de maneira diferente, de desenvolver empatia com as pessoas que possuem traços físicos diferentes. Por esta razão, esta foi uma oportunidade para os/as professores/as transformarem as construções sociais sobre tipos de cabelo e tons de pele.

Os/as professores/as em formação¹⁷³ revelam uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem por meio de perspectivas críticas primeiramente pela disposição em se unir ao projeto com este foco¹⁷⁴. Essa participação representa também o entendimento de que

¹⁷³ Vale mencionar que todos os/as professores/as em formação envolvidos/as neste projeto eram originários de famílias de baixa ou média renda.

¹⁷⁴ É importante ressaltar que outros/as professores/as em formação inicial participaram do primeiro encontro do projeto. Eles/as acreditavam que os encontros seriam para discutir ideias, dicas e atividades em inglês para as crianças, e não retornaram ao perceberem que o projeto era sobre ler, discutir e desenvolver ensino crítico. Aqueles/as que ficaram no projeto não ganharam nota nas disciplinas, apenas horas acadêmicas. Eles/as também compartilharam atividades e abordagens que

para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico (MAZZEU, 1998, p.02).

Podemos perceber isto, na autonomia e criticidade que foram legitimadas durante a participação no projeto. O reflexo da (difícil) realidade desses professores em formação é evidente em suas práticas docentes, bem como nos dados desta pesquisa.

No excerto a seguir, havíamos baseado nosso encontro em um artigo¹⁷⁵ que fala sobre a abordagem de uma professora de inglês, como primeira língua, da primeira série em um contexto rural nos EUA, Kim, a qual decidiu contar para seus alunos histórias de questões sociais complexas, como *The lady in the box* (MCGOVERN, 1997). Seu objetivo era desenvolver letramento crítico ao ajudar seus alunos a se identificarem com aquelas realidades e aprenderem a ler além das entrelinhas. No final, ela conseguiu notar uma melhora na escrita das crianças e na empatia com os outros.

O início do excerto é marcado pela minha fala, caracterizada como uma articulação discursiva de espelhamento, visto que trago a voz da autora do artigo, identificada como uma fonte conceitual científica, para o projeto:

Excerto 14 – Datado em 07 de junho de 2016.

52. Déborah – Porque esse **artigo**, ela conta a história dela, e eu fiquei com muita vontade de fazer o que ela fez, por que a ideia dela é assim, eu até trouxe o livro pra você e pra Joana, não é contar essas **histórias de criança que tem final feliz**, todos os livrinhos de criança são assim, ela pegou a **história de tristeza, tragédia**, assim, sabe? Tipo, uma história, inclusive, é a mulher que morava numa caixa de papelão, então, conta a **história de gente de rua, gente drogada, gente traficante, essas coisas**. E aí, a ideia dela é isso, mostrar pra essas crianças que a literatura, tal, **faz sentido com a realidade delas**, porque “Ai, todo mundo é feliz”.

consideravam eficazes, portanto, ainda que não fosse o objetivo do projeto, todos/as tiveram contribuições práticas.

¹⁷⁵ Out of the box: critical literacy in a first-grade classroom (LELAND; HARSTE; HUBER, 2005).

53. Nicolas – É, isso que me dá raiva quando a gente é criança, eles escondem **as coisas** da gente, entendeu? Eu acho que a gente **vai escondendo, escondendo, escondendo**, quando **o mundo dá um tapa na sua cara** “Ó, como que é o mundo”, a gente vê que assusta e tal. Então, eu acho que desde pequeno, a gente tem que trabalhar com as crianças de como é, que nem, eu **trabalho diversidade com elas**, entendeu? Porque não ficar naquela mesma... que nem “Ai, **ser gay é ruim.**”, esses dia, o povo estava falando na sala que quem tem brinco é gay, eu falei “**E se for? Qual é o problema?**”.

54. Isabel – deixa eu vou contar isso aí do menino, eu estava lendo a história pra eles do João e o pé de feijão, aí, ele falou assim “Professora, **a minha tia se veste de homem**, ela não gosta de se vestir de mulher”. Ai, eu “Mas, se ela é feliz assim, né? Deixa ela se vestir do jeito que ela quiser, né? Você também quando crescer, você pode se vestir de mulher, de homem, tanto faz, o importante é **você estar feliz**, ninguém tem nada a ver com a sua vida”. Aí, **ele ficou feliz**. Aí, depois eu contei na direção essa história, aí, **o menino** [professor estagiário] falou assim: “Nossa, isso **é muito difícil**, né? Você ter que falar **essas coisas**, mesmo não acreditando. Ai, isso é tão difícil, essa política que faz você ter que falar **essas coisas** para as crianças”. Eu falei assim “**Mas eu acredito nisso!** Ninguém tem nada a ver com a vida dela”, aí, ele falou assim “Homem tem que se vestir de homem e mulher tem que se vestir de mulher”. Gente! Não, mas, pelo menos, respeita e fala, o que **as políticas falam**.”

Nesta conversa, estávamos discutindo histórias que poderiam ser contadas em sala de aula. Ao basear-me em conceitos científicos (que representam 14,2% da fonte conceitual), a partir do artigo, eu sugeri que contássemos histórias que retratassem as lutas da vida real. Novamente, os/as professores/as em formação serviram-se de suas próprias realidades, conceitos espontâneos (46.8% da fonte conceitual), identificados pelos subcódigos *experiência como professor* e *opinião dos colegas*. Nicolas e Isabel compartilharam momentos críticos, visto que foram eventos que ocorrerem em sala de aula, que não foram planejados e oportunizaram reflexão.

Enquanto Nicolas estava preocupado com o preconceito que homossexuais sofrem, por já ter experienciado isso, Isabel compartilhou sua história sobre ser desrespeitada pela maneira como se veste, fato que ela própria também já viveu,

como conhecimento espontâneo, quando sua família acreditava que ela era homossexual devido a sua aparência.

A professora em formação também se reporta às políticas públicas para manter o desenvolvimento do tema, porém altera o foco sequencial (LIBERALI, 2013) para um caráter mais científico. Através do trecho: *Mas eu acredito nisso! Ninguém tem nada a ver com a vida dela*, identifico ênfase da fala de Isabel em concordância com as políticas mencionadas (ainda que não explicadas) por ela.

As pessoas representam, refletem e podem desenvolver o processo de *reframing* empático a partir daquilo que elas já vivenciaram, por meio de conhecimentos espontâneos. Assim, é possível identificar a união entre representatividade e a disposição em contribuir com a redução do sofrimento e do preconceito.

Como professores/as e pesquisadores/as, isso nos mostra a importância da criação de sentidos a partir das subjetividades com relação aos conceitos científicos. Enquanto seres humanos somos afetados por aquilo que atravessa nossas identidades, corpos, raças, cores, por isso, as vivências e condições sociais possuem um papel significativo no desenvolvimento conceitual e também acadêmico e profissional.

Tanto eu, quanto Nicolas e Isabel fizemos uso da expressão de cunho descritivo de senso comum: *essas coisas*, que denota traços de generalizações implícitas em nossas falas. Não foi preciso detalhar nossos entendimentos e exemplos para sermos entendidos, o que significa que os ouvintes sabiam ao que nós nos referíamos, ou seja, já havia uma empatia.

Ao continuarem conversando sobre o respeito que pode ser perpetuado e também podado pelos/as professores/as, Nicolas traz a seguinte contribuição:

Excerto 15 – Datado em 07 de junho de 2016.

64. Nicolas – Que nem aquela coisa, **gay na família dos outros é bonito** [...] Quando é gay na família do outro, todo mundo tá apoiando, agora quando é **na sua própria família**.
65. Déborah – Exato!
66. Joana – Eu não sei, olha, nossa família foi **muito sério, a mãe vivia falando que a Isabel era gay**.

67. Isabel – **É, ela vive querendo arrumar namorada pra mim. Namorada.**

68. Nicolas – Ah, minha mãe também. **Namorado.** Eu sou, mas minha mãe fica me enchendo o meu saco “Tem que namorar pra ser feliz, tem que arrumar uma pessoa”, que nem agora.

Aqui, é retratado o modo com os/as professores/as que já sofreram algum tipo de preconceito estão conscientes do malefício que podem causar, portanto, preocupados e em busca de ajudar seus/suas alunos/as. Esta é a importância da representatividade: falar a partir das marcas de representações pessoais, a partir de si e não do outro.

Conceitos partem do social para o pessoal. A partir deste excerto, é possível compreender que Isabel não se “encaixa” nos padrões femininos esperados pela/na nossa sociedade. Sua própria mãe a considerava homossexual, pois seu conceito de orientação heterossexual feminino foi culturalmente desenvolvido por uma imposição social de que a mulher “é” (deveria ser) de determinada maneira, e ela não identificava sua filha pertencente a este padrão.

O mecanismo de valoração utilizado por Joana, *na nossa família foi muito sério*, atribui à opinião da mãe e da família alto grau de relevância em relação à orientação sexual de sua irmã, Isabel. Por outro lado, sua escolha verbal: *a mãe vivia falando que a Isabel era gay* indica que tal desentendimento não acontece mais.

A marca linguística de Isabel, no entanto, se difere: *ela vive querendo arrumar namorada pra mim*. Desta vez, o tempo verbal denota que a mãe mantém sua crença sobre a filha. Ademais, a professora em formação parece desabafar ao repetir o termo *namorada*.

É relevante destacar, neste excerto, a fonte conceitual espontânea (46.8% de ocorrência), marcada pela subcódigo *experiência familiar*. Além das experiências vivenciadas nos papéis de professores/as e alunos/as, a identidade de filho/a também contribui com o desenvolvimento conceitual.

Para finalizar esta categoria de análise, cito a contribuição de Smagorinsky e Johnson (2017, p. 31,32) acerca da relação entre desenvolvimento de conceitos sociais e empatia:

[p]ara que os conceitos sociais se desenvolvam, os entendimentos sociais devem emergir, e estes geralmente têm uma dimensão empática. Esse aspecto do pensamento pode ser cultivado na formação de professores universitários quando as salas de aula são construídas para incluir deliberadamente o envolvimento com as pessoas, seja em textos ou pessoalmente, cujas vidas informam os conceitos em desenvolvimento de maneira frutífera e sensível (SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017, p. 31-32, tradução nossa)¹⁷⁶.

Compreendo que os conceitos sociais são ainda mais complexos de se desenvolverem e de serem investigados, pois contam com a contribuição de fontes espontâneas e científicas, como também a empatia com outro, inclusive, neste contexto específico de formação docente (SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017). É pelo envolvimento com as experiências subjetivas (a própria vida) que desenvolvemos esses conceitos.

Como illustrei nesta análise, eu e os/as professores/as em formação tivemos uma conexão empática uns com os outros, com os/as alunos/as e até mesmo com os textos. Ainda que não tenhamos criado um conceito genuíno de ensino crítico de LIC, esta contribuição foi fundamental durante o processo de desenvolvimento conceitual.

Finalmente, assim como na categoria de interpretação anterior, é possível notar que a noção de ensino crítico de LIC, enquanto momentos críticos que desencadeiam *reframing* empático, se encontra no estágio de desenvolvimento de pseudoconceito. A ausência de conceitos científicos¹⁷⁷ pode justificar a fragilidade desta abordagem, visto que o próprio Vygotsky defende a formação profícua de um conceito por meio da interação de conceitos espontâneos e científicos, pois:

[p]ara Vygotsky (1934/1987a) os conceitos mais robustos são desenvolvidos através de uma síntese dos dois; na verdade, ele argumenta que nenhum deles é suficiente [individualmente] e que cada um deve ser colocado em diálogo com o outro para que as abstrações façam sentido empírico e que o conhecimento experiencial seja adaptável a novas condições (SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017, p.05, tradução nossa)¹⁷⁸.

¹⁷⁶ For social concepts to develop, social understandings must emerge, and these often have a empathic dimension. This aspect of thinking can be cultivated in university teacher education when classrooms are constructed to deliberately include engagement with people, either in texts or in person, whose lives inform the concepts under development in fruitful and sensitive ways (SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017, p.31,32).

¹⁷⁷ Apenas 14,2% de toda fonte conceitual dos dados.

¹⁷⁸ To Vygotsky (1934/1987a) the most robust concepts are developed through a synthesis of the two; indeed, he argues that neither is sufficient, and that each must be put in dialogue with the other in

A conexão empática que contribuiu com o desenvolvimento de tal entendimento foi experienciada “apenas” na forma de um conhecimento espontâneo. Não houve um diálogo a partir de conceitos científicos, fator que poderia ter dado maior sentido e robustez na trajetória para a construção de um conceito.

3.2.3 Ensino crítico como problematização de pré-conceitos

O terceiro sentido de ensino crítico de LIC discutido pelos/as professores/as em formação diz respeito ao ensino enquanto ferramenta para problematizar e evitar a propagação de preconceitos.

No excerto adiante, João narra sua experiência na aula de Linguística Aplicada, cujo foco era no ensino de inglês para crianças. Ele explica que, depois de ler e discutir alguns materiais com seus colegas e a professora da disciplina, todos/as os/as professores/as em formação deveriam representar uma aula com este foco. Eles não tinham exigências desta professora de incluir perspectivas críticas à aula, porém João¹⁷⁹ prontamente considerou isto.

Logo no início do encontro do dia 26 de abril, João se manifestou da seguinte maneira:

Excerto 16 – Datado em 26 de abril de 2016.

8. João – Como eu tinha pouco tempo, eu não consegui trabalhar com **a parte crítica**, porque eu trabalhei sobre família em inglês. Aí eu falei o **vocabulário, trabalhei a fala em inglês, entreguei exercício, trouxe imagens**. Aí **na parte que eu ia trabalhar, criticamente, sobre a família, sobre várias, diversos tipos de famílias** que nós temos hoje na sociedade [...] Mas não trabalhei, claro, porque tinha, gente estava até apressando.

9. Déborah – Sim, é! Às vezes, a gente fica engessado nas estruturas que a gente tem: tempo, currículo, material didático. Mas, então, você acha que, por exemplo, esse tema família, pra gente **trabalhar ele criticamente**, seria, sei lá, **conscientizar essas crianças de que família não é pai, mães, filhinhos**, ou

order for abstractions to make empirical sense and for experiential knowledge to be adaptable to new conditions (SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017, p.05).

¹⁷⁹ João se envolveu tanto com a perspectiva crítica em seu contexto de atuação, pré-escola e ensino fundamental I, que desenvolveu seu trabalho de conclusão de curso com esta temática.

não? Não sei. Não sei.

Inicialmente, cabe evidenciar a presença do conceito *agir docente*, que teve maior ocorrência (34%) no processo de codificação colaborativa dos dados. Isto quer dizer que, para os/as professores/as em formação, o próprio trabalho docente é essencial para o desenvolvimento do conceito de ensino crítico de LIC; é recorrente, também, o subcódigo *professores podem prevenir ou perpetuar estereótipos e intolerância*.

Os mecanismos de distribuição de vozes presentes neste excerto, pelo uso pronominal do *a gente*, ao invés de *eu*, indica minha aproximação ao trabalho realizado pelos/as professores/as em formação, em sala de aula, uma vez que não atuo diretamente com o ensino de LIC. Com isso, pareço compreender que o desenvolvimento do trabalho crítico com as crianças é uma ação em conjunto.

Também faço uso dos mecanismos de modalização, *não sei, não sei*, abrindo espaço para que os alunos façam suas colocações sem impor a minha opinião ou dizer que tal atitude é correta ou equivocada. Coloco-me num papel coadjuvante, ao afirmar que não sei como seria este trabalho, porém de protagonismo em relação ao desenvolvimento dos questionamentos.

Em sua prática argumentativa, João faz uso da conjunção *porque* duas vezes. Ambas podem ser consideradas mecanismos de coesão nominal entre argumentos “com expansão de significados uma vez que a argumentação prossegue com explicações” (TANACA, 2017, p. 160). Neste caso, podemos destacar as razões pelas quais João não optou por ensinar criticamente: i) necessidade de trabalhar sobre o tema família em LI; ii) tempo. João fez uma distinção entre o ensino de inglês (vocabulário, pronúncia) e o ensino crítico (discutir diferentes tipos de família).

A dicotomia entre o ensino de língua e as perspectivas críticas, neste contexto, também foi identificada no mapeamento bibliográfico realizado no segundo capítulo desta tese. Professores/as e pesquisadores/as que atuam por um viés crítico, em sua maioria, não trabalham com o processo de ensino-aprendizagem de línguas para crianças, da mesma forma, os profissionais do ensino de LIC parecem se dedicar a outras questões, também pertinentes, como: materiais didáticos (MACHADO, 2008; SILVA, 2013), ensino e aprendizagem de vocabulário (SCAFFARO, 2010); saberes docentes (TUTIDA, 2016), entre outros.

Por outro lado, pesquisas como a de São Pedro¹⁸⁰ (2016) parecem indicar uma tendência de união entre essas áreas. São Pedro (2016) defende que o ensino de LIC seja realizado por um viés crítico, “para que se ampliem modos de ser, fazer e dizer, [...] para que o mundo seja um lugar mais justo para todos” (SÃO PEDRO, 2016, p. 17). Para a pesquisadora, esse modo de educar é também uma orientação ética.

Posteriormente, o professor em formação João fez uma contribuição ao apresentar uma maneira possível de como os/as professores/as podem se preparar para trabalhar com momentos críticos:

Excerto 17 – Datado em 26 de abril de 2016.

10. Nicolas – Não, mostrar...é...o que que **a sociedade mostra que é família**, por exemplo, dois homens e uma criança, duas mulheres e uma criança, mais ou menos isso, tipo assim, sobre **as diversas famílias** que nós temos.
11. Déborah – Sim, que duas mulheres **formam uma família** tanto quanto um homem e uma mulher.
12. João. Isso! Daí surge um pouco de **discussão na sociedade de se isso é família ou não**.
13. Déborah – Entendi.
14. João – Então, talvez a gente **pode** fazer uma **discussão com as crianças**, ver o que que elas acham sobre isso.

Neste enunciado, tanto as modalizações de Nicolas, *mais ou menos isso, tipo assim*, como as de João, *talvez a gente pode*, funcionam como possibilidades de ações pedagógicas. Estávamos juntos discutindo caminhos para se trabalhar criticamente. Corroboro com Liberali (2013) que “a análise e uso cuidadoso desses mecanismos [de modalização] podem contribuir na constituição de uma cultura de colaboração crítica” (LIBERALI, 2013, p. 82), ou seja, a não imposição de ideias dentro do grupo indica um exercício de colaboração.

A prática argumentativa presente neste excerto também é marcada por expressões de concordância, tanto na minha fala (*sim*), quanto na fala de João com

¹⁸⁰ O objetivo da tese de doutoramento de São Pedro (2016) é “observar e avaliar as bases e oportunidades para um trabalho orientado pela ideia de transdisciplinaridade e de formação cidadã no processo de ensino--aprendizagem de língua inglesa no EFI parecem indicar uma tendência de união entre tais abordagens” (SÃO PEDRO, 2016, p. 20).

um tom exclamativo enfático por meio da expressão coloquial: *Isso!* A manutenção do tema levantado por João (nos dois recortes apresentados) permite inferir que, em relação à organização temática (LIBERALI, 2013), o tema (discussão sobre tipos de família) foi pertinente para a definição do objeto proposto (ensino crítico de LIC) de maneira coletiva.

Além dos possíveis momentos críticos¹⁸¹ e suas reincidências apresentados nas outras categorias de interpretação, dessa vez, podemos ver através dos dados da pesquisa, que é possível realizar o ensino crítico de LIC também por meio de atividades pré-estabelecidas, mas que provoquem o diálogo.

Nicolas responde ao meu questionamento¹⁸² afirmando que um ensino crítico de LIC (também) é questionar o que *a sociedade mostra que é família*. Para João, *trabalhar criticamente* é apresentar *diversos tipos de família que nós temos hoje na sociedade*, a partir de uma *discussão com as crianças*, a fim de verificar o que *elas acham sobre isso*, o que culminará na *discussão na sociedade se isso é família ou não*.

Como teorizado por Vygotsky (2007) e seus seguidores (SMAGORINSKY, 2013) e discutido no decorrer do presente estudo, conceitos são produtos e produtores do social, afinal, “um conceito existe antes de existir para o indivíduo” (DELLAGNELO et al, 2015, p. 53). Ao afirmar que a discussão sobre famílias, dentro da sala de aula, pode gerar um diálogo sobre as diferentes famílias na sociedade, João e Nicolas estão contribuindo com a legitimação dos conceitos, de modo que estejam em constante desenvolvimento, visto que este processo de apropriação de novos conceitos/conhecimentos ocorre nas relações entre os sujeitos, em determinado ambiente sócio-histórico.

O conceito de família é oriundo de um processo de internalização (VYGOTSKY, 2007), em que a família (ainda) é socialmente, culturalmente e

¹⁸¹ Apesar de ter descrito o que faria, ou seja, que teria planejado previamente sua atividade, fator que não caracteriza este ensino crítico como uma abordagem por meio de momentos críticos, João acrescentou que *daí surge um pouco de discussão na sociedade de se isso é família ou não*. Como professor daquelas crianças, ele sabia quais problemáticas os alunos poderiam trazer de suas casas para a sala de aula. Portanto, ainda que os momentos críticos sejam não-planejados, depois de certo tempo, os professores conhecem seus alunos e as possíveis reações às situações e tópicos em discussão. Como já mencionado também, os professores não podem prever momentos críticos, por outro lado, ao proverem e serem providos de uma educação crítica, professores e formadores podem aprender a lidar com incidentes críticos a fim de reduzir preconceitos, estereótipos e contribuir com o desenvolvimento de cidadãos críticos.

¹⁸² *Mas, então, você acha que, por exemplo, esse tema família, pra gente trabalhar ele criticamente, seria, sei lá, conscientizar essas crianças de que família não é pai, mães, filhinhos ou não?*

historicamente constituída por um casal heterossexual (que idealmente namoraram, casaram, tiveram filhos). No entanto, essa concepção é passível de ser (e está sendo) reeditado por intermédio da interação humana.

É possível compreender também que o conceito de *família*, cuja ocorrência no processo de codificação colaborativa dos dados equivale à 13% de toda referência conceitual durante as reuniões do grupo, é claramente representado pelo subcódigo *suposições conservadoras sobre estrutura familiar*. E que os/as professores/as em formação acreditam que o conceito família seja relevante na tentativa de ensino crítico de LIC.

Além do conceito de *família*, as falas discutidas neste excerto indicam o uso do conceito *LGBTQ+ inclusão/exclusão* (ocorrência de 26%) para fundamentar a formação conceitual de ensino crítico de LIC, por meio do subcódigo: *Casais homossexuais podem ser pais de família*.

João¹⁸³, em outro momento, começa a discorrer sobre sua aula a respeito das cores, por meio do plano organizacional de abertura (LIBERALI, 2013). Joana o interrompe para enfatizar a possibilidade de ensinar também sobre racismo. Então, o colega imediatamente acrescenta que já havia feito isso antes. Ambos acreditam ter potencializado aqueles momentos à criticidade, uma vez que ajudaram seus alunos a repensarem o conceito a respeito da cor da pele. Os/as professores/as em formação afirmam (por meio da categoria discursiva de concordância de ponto de vista) que costumavam ensinar sobre racismo.

Excerto 19 – Datado em 17 de maio de 2016.

226. João - No primeiro ano quando eu fui **ensinar as cores**, eu fui tentar falar um pouquinho assim sobre a importância das cores.
227. Joana – Nossa, mas dava pra você **ensinar sobre racismo**.
228. Nicolas – É, e também como...
229. João – Ah? Mas eu faço isso direto (estalos de dedo).
230. Joana – **Lápis de cor de pele**.
231. Nicolas – **Cor de rosa é cor de menina e azul é cor de menino**.

¹⁸³ João é o professor em formação negro que levantou questões de raça no projeto. Ele também foi o único que iniciou seu trabalho com crianças anteriormente ao projeto, finalizou o ano letivo e continuou no ano subsequente.

[...]

238. Déborah – Então, e vocês acham que a gente se preocupar em buscar essas opções de ensinar cor, **é esse ensino crítico** ou é só sei lá, outra coisa?

239. Nicolas – Daí, ó nesse, nesse é, com esse tema você pode aborda preconceito racial, preconceito, ai como que eu posso falar?! De, de sexualidade, não, não é sexualidade, é sexualidade?! Porque daí, porque nas cores você já vê desde pequeno que, o que é, é **cor de menino e cor de menina**. [...] E mostrar que tudo é cores, entendeu?! Acho que a gente tem que tentar **abrir a cabeça do aluno**, sabe?!

240. Déborah – **E a nossa**, né?!

241. Nicolas – Sim.

Para os/as professores/as em formação inicial, ensinar as cores em LI pode desencadear discussões sobre preconceitos raciais (cor de pele) e também de gênero (cor de menino e cor de menina). Ambos constituem conceitos elencados no processo de codificação dos dados: *LGBTQ+* (26% de ocorrência) e *racismo* (15% de ocorrência).

A argumentação usada pelo professor em formação Nicolas é constituída de sentido implícito, uma vez que ele faz uso de uma expressão coloquial e metafórica (TANACA, 2017): *abrir a cabeça do aluno*. Para ele, o entendimento de ensino crítico de LIC está relacionado ao acesso às diferentes referências externas, significa dizer que, como professores, precisamos criar oportunidades para que os alunos possam ressignificar entendimentos.

Quando eu afirmo, através da linguagem metafórica (*abrir a nossa cabeça*), indico que também precisamos repensar nossos próprios pressupostos, porque o trabalho com o ensino crítico é, dentre tantos outros aspectos, em cheque crenças e valores que temos e exercemos como professores. Para garantir concordância com esse posicionamento, faço uso de um questionamento coloquial (*né*), em busca de uma concordância coletiva, que é prontamente respondido por Nicolas.

Em outro encontro, Joana chamou a atenção para dois fatores: i) todos precisamos aprender criticamente; ii) ensino crítico age para além de um indivíduo.

Excerto 20 – Datado em 14 de junho de 2016.

158. Joana - quem tem que ser ensinado **não é só a criança**, o que tem que ser mudado, tem que ser mudado igual a um **vírus** assim, joga um vírus, e a criança pega e a outra pega, outro pega, outro pega.

159. Déborah – Eu também acho.

Joana parece concordar com a minha preocupação em transpor o ensino crítico para além das crianças, estendendo-o para nós. Ela também materializa o ensino crítico enquanto conscientização, ao compará-lo, através de uma metáfora, com um vírus, algo que desencadeia efeitos, desde que tenha havido contato

Neste excerto, é possível identificar novamente o conceito *agir docente* na fala de Joana, *tem que ser ensinado*, bem como é inferido sua crença de quena forma de um vírus que age e transforma, o ensino proporciona mudança: *tem quer ser mudado*.

Joana amplia seu entendimento de ensino crítico como conscientização:

Excerto 21 – Datado no dia 14 de junho de 2016.

182. Joana– Então, **eu acho** que na maior parte do tempo que a gente fala de **ensino crítico** a gente fala da **falta de valor**. Do que ensino crítico, **não sei** se isso tá atrelado. **Falta de valor humano**.

183. Déborah – Não entendi, falta de valor?

184. Joana – Porque toda vez que a gente fala alguma coisa assim, é sobre **falta de educação** ou é **falta de conscientização**, **mas na maioria das vezes é falta de valores**, sabe aqueles valores que a gente aprendia?! De **educação**.

185. Isabel – Então, mas essa coisa de o professor tá lá em cima e os alunos lá embaixo e tudo que o professor diz você tem que falar “Amém” e a criança nem raciocina sobre isso é uma coisa, é um **valor** antigo, sabe?!

186. Joana – Mas eu estou falando de **valor humano**, sabe?! **Igualdade**.

Carregado de carga emotiva, identificado pelas escolhas lexicais: *falta de valores*, *falta de valor humano*, *igualdade*, os turnos da professora em formação Joana também são marcados por mecanismos de modalização: *eu acho*, *não se*, que indicam incerteza em sua fala. Ela parece repetir o mesmo argumento referente à igualdade de cor (em relação à raça e gênero), mas dessa vez, ampliando suas

bases, indicando as ausências: *falta de valor humano*. Para ela, se faltam valores humanos, falta igualdade. Assim, o ensino crítico de LIC não se trata apenas de ensinar cores, mas valores.

Os elementos de ligação nessa argumentação são as escolhas lexicais (educação) e verbais (*que a gente aprendia*) de Joana, que indicam a relação que a professora em formação faz entre o ensino (oriundo da educação) e a igualdade. Podemos notar, através do tempo verbal conjugado no passado (*aprendia*) que, para ela, atualmente, isto não ocorre mais.

Tais colocações estão relacionadas ao conceito de *agir docente*. Fica evidente neste excerto o entendimento do subcódigo *professores podem prevenir ou perpetuar estereótipos e intolerância*. Se a educação pode promover igualdade, os/as professores/as possuem papel relevante na perpetuação ou prevenção de pré-conceitos.

Nesse momento, vale retomar as contribuições de Kalantzis e Cope (2000) acerca da linha tênue entre uma educação que ascende o indivíduo financeira e socialmente e os resultados deste processo, que acabam por excluir ainda mais os menos privilegiados. Conseqüentemente, cabe reforçar a contribuição social da oferta do ensino de LIC de qualidade nas escolas públicas brasileiras, como possibilidade de superação de tamanha desigualdade (SÃO PEDRO, 2016). São Pedro (2016) explica ainda que a

realidade [do ensino de inglês] brasileira é pensada por Copland e Garton (2014) ao afirmar que, no México e em países da América do Sul, o reconhecimento de que o ensino de inglês traz tanto desvantagens quanto benefícios em termos sociais levou a uma abordagem crítica para o ensino de inglês, até mesmo no caso das crianças (SÃO PEDRO, 2016, p. 26).

No enalço do que afirma o autor, a tentativa do desenvolvimento de um ensino crítico de LIC desse grupo vai ao encontro do entendimento que este ensino pode contribuir, como também desfavorecer os indivíduos.

A colocação de Isabel, *professor está lá em cima e os alunos estão lá embaixo e tudo que o professor diz você tem que falar “Amém”*, diz respeito aos subcódigos *respeito deveria ser mútuo entre professores e alunos; poder dos professores em relação aos alunos*. Assim, ao discutirmos sobre a efetividade no ensino crítico relacionado à indisciplina, tivemos o seguinte diálogo:

Excerto 22 – Datado em 28 de junho de 2016.

44. Catarina – A gente tenta falar as coisas **pra conscientizar**, mas entra aqui e sai aqui.
45. Joana – **Não se conscientiza**, sabe **também por que não conscientiza**? Porque é muitos termos que a gente usa, **eles não entendem**, sabe? Eu tento, às vezes, eu falo...
46. Catarina – Tem vezes que **eles perguntam “O que é isso?”**.
47. Joana – **Eles não sabem as palavras**.
48. Catarina – Aham.
49. Joana – **Você tem que usar as palavras, assim...**
50. Catarina – Eu falei assim “Ajam como pessoas civilizadas”. Aí, **perguntou “o que é isso, civilizada?”**.
51. Joana – **É, eles não sabem**.

A abertura do tema realizada por Catarina é marcada por sua concepção com relação ao objetivo do ensino crítico de LIC e também do papel do professor, o de conscientizar (*A gente **tenta** falar as coisas **pra conscientizar***) seguida por sua argumentação metafórica (*mas entra aqui e sai aqui*) que conota um tom de desabafo relacionado a não eficácia de seu trabalho docente, identificado também pela escolha verbal: tentar.

Por meio da categoria discursiva de organização temática proposta por Liberali (2013), é possível notar que Joana dá continuidade ao tema por meio da dimensão de desenvolvimento. A professora em formação amplia o diálogo que trata da tentativa de conscientização. Vale ressaltar que o foco sequencial neste excerto diz respeito ao conhecimento espontâneo, experienciado pelos participantes em suas práticas. Fator relacionado ao processo de codificação colaborativa dos dados no qual identificamos que 46.8% de toda fonte conceitual das discussões era espontânea.

Ao relatarem que os alunos não atendem determinadas instruções porque não as compreenderem, é possível refletir sobre duas questões: i) linguagem como

mediadora de desenvolvimento; ii) falta de conhecimento teórico¹⁸⁴ acerca da aprendizagem infantil.

A primeira problemática reforça os pressupostos vygotskyanos que relacionam linguagem e desenvolvimento. As crianças ainda não passaram pelo processo de internalização de determinados conceitos (usados pelas professoras em formação), por esta razão, sem a compreensão da linguagem (que atua como instrumento mediador do desenvolvimento), não houve aprendizagem.

Tendo em vista a perspectiva sociointeracionista, Tutida (2016) defende que Vygotsky contribui “com [a] discussão sobre os papéis a serem desempenhados por professores de LIC” (TUTIDA, 2016, p. 78), indicando o papel de mediador da aprendizagem. Suas escolhas linguísticas, portanto, são fundamentais e devem fazer sentido naquele ambiente infantil.

No que diz respeito a segunda questão, é consenso entre pesquisadores da área (CRISTÓVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TANACA, 2017; TUTIDA, 2016) que existem saberes específicos para o ensino de línguas para crianças. Daí a relevância de uma formação diferenciada para professores que atuam ou desejam atuar no ensino de LIC.

Catarina e Joana narram que *eles não entendem, eles não sabem, eles perguntam “O que é isso?”* As professoras em formação perceberam a importância do papel da linguagem utilizada com as crianças, apenas quando inseridas neste contexto. Por isso a relevância da contribuição de Tutida (2016), baseada em Copland e Garton (2014), de que o/a professor/a que atua com o ensino de LIC deve ter conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, de maneira apropriada para cada faixa etária¹⁸⁵, bem como o domínio de teorias e metodologias de ensino de línguas. A pesquisadora defende que esse conhecimento deve anteceder a prática, “pois os alunos influenciam totalmente o trabalho docente e, por isso, não se pode desconsiderar os alunos e as interações como variáveis que integram esse trabalho” (TUTIDA, 2016, p. 76).

No entanto, neste contexto, como em muitos outros cursos de formação de professores/as,¹⁸⁶ isto não ocorre. Os/as professores/as em formação tiveram a

¹⁸⁴ Aqui cabe lembrar que apenas 14.2% da fonte conceitual dos dados é científica.

¹⁸⁵ Além de considerar as individualidades dos aprendizes.

¹⁸⁶ Como já apontado nesta tese.

oportunidade de ensinar inglês para as crianças das escolas municipais de Apucarana, por meio de estágio não obrigatório, sem formação específica anterior.

É possível identificar o sentido construído a respeito do ensino crítico de LIC enquanto a problematização de pré-conceitos. É possível identificar também, a incapacidade de realizar um trabalho eficaz, devido à ausência de conhecimento teórico acerca da educação infantil que poderia ter acontecido anterior e concomitantemente à prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedico este momento à recapitulação da tese, por meio da apresentação sintética de cada capítulo. Além disso, retomo o objetivo geral em paralelo aos objetivos específicos para discutir os resultados finais, reiterar as contribuições e apresentar limitações e possíveis expansões da pesquisa.

No capítulo 1, apresentei o mapeamento bibliográfico realizado por meio da plataforma BDTD, com o intuito de verificar a relação entre as pesquisas na área da formação de professores/as de LIC e da formação docente crítica, em nível de mestrado e doutorado, no Brasil.

Pude perceber que ainda é escasso o interesse pela junção destas áreas, fator que torna o agir docente crítico, no ensino para crianças, ainda mais autônomo e desafiador, reforçado também pela ausência de diretrizes e formação docente específica. Por outro lado, tanto o desenvolvimento desta tese, como, a exemplo, a tese defendida por São Pedro (2016) indicam outras possibilidades de pesquisa e práticas críticas no ensino de línguas estrangeiras para crianças.

Ainda neste mesmo capítulo, apresentei os textos que serviram de base para as discussões do projeto. Esses conceitos científicos operaram papel relevante, tanto na construção dos sentidos de ensino crítico de LIC, quanto na análise dos dados.

Posteriormente, discuto o conceito de momento crítico (PENNYCOOK, 2001; 2004; 2015), o qual se articula com o objetivo geral desta tese: **investigar a construção do conceito de ensino crítico de LIC em um grupo de formação inicial de professores/as**, e, razão pela qual, finalmente, situo a presente pesquisa no campo de estudo do desenvolvimento conceitual segundo os pressupostos vygotskyanos.

O segundo capítulo foi dedicado aos procedimentos metodológicos. Nele, descrevi o contexto da pesquisa, os métodos de coleta e análise dos dados, os/as participantes, minha trajetória como professora-pesquisadora e participante do projeto, e as condutas éticas tomadas durante o processo.

No terceiro capítulo, fiz a análise dos dados, organizada à luz dos três sentidos de ensino crítico de LIC, que foram desenvolvidos nos encontros do projeto, resultando nas três categorias de interpretação dos dados: i) ensino crítico como

momentos críticos; ii) ensino crítico como momentos críticos que desencadeiam *reframing* empático; iii) Ensino crítico como conscientização de pré-conceitos.

Como resultado, além de reforçar, como Vygotsky (2008), a necessidade de um equilíbrio entre conceitos científicos e espontâneos para a construção de conceitos, diante de tamanho desequilíbrio das fontes conceituais, defendo que a multiculturalidade deste grupo de professores/as em formação favoreceu o desenvolvimento de *pseudoconceitos* democráticos e significativos, os quais foram embasados nas emoções e subjetividades dos/as participantes da pesquisa, haja vista a mobilização de conceitos próprios de suas realidades socioculturais.

Embora as posições de elevado reconhecimento financeiro e social ainda sejam, majoritariamente, dominadas por homens, brancos, heterossexuais e jovens, nossa sociedade também é multicultural, portanto, tais *pseudoconceitos* foram mais fidedignos às múltiplas realidades.

Independente de sermos negros ou não, podemos discutir questões de raça, por outro lado, esta e outras discussões foram potencializadas neste contexto, pelas vivências de um grupo multicultural, onde o perfil mencionado acima não se fazia presente. Tais posicionamentos, próprios de cada um, contribuíram para que revisitássemos o modo como pensamos e dizemos sobre as coisas.

Em sua obra, Ribeiro (2017, p. 68) discute o que é lugar de fala e nos lembra que “por mais que pessoas pertencentes a grupos privilegiados sejam conscientes e combatam arduamente as opressões, elas não deixarão de ser beneficiadas”. Assim, entendo que, no espaço plural do projeto, onde todos/as os/as participantes pertenciam a grupos minoritários (mulheres, homossexuais, negros), a multiplicidade das nossas vozes ecoou e legitimou nossos lugares e experiências sociais, evidenciados nos conceitos mapeados e discutidos.

Discussão dos resultados

Tendo realizado a codificação dos dados, bem como a análise linguístico-discursiva, nesta seção retomarei os objetivos geral e específicos a fim de sumarizar os resultados obtidos.

Na literatura revisada, foi possível identificar diferentes sentidos de ensino crítico abordados por pesquisadores/as da área: letramento crítico, leitura crítica, abordagem reflexiva, abordagem crítico-colaborativa, investigação crítica.

Já por meio da análise dos dados, os sentidos de ensino crítico desenvolvidos no projeto investigado se constituíram de outras maneiras, como mencionado: i) ensino crítico como momentos críticos; ii) Ensino crítico como momentos críticos que desencadeiam *reframing* empático; iii) Ensino crítico como conscientização de pré-conceitos.

Tais entendimentos foram identificados por meio da análise dos dados que também mapeou os conceitos manipulados pelo grupo, os quais compõem o primeiro objetivo específico desta tese de doutoramento: **identificar quais conceitos mediavam a formação do conceito de ensino crítico de LIC e suas fontes conceituais.**

Como mostramos no processo de codificação colaborativa dos dados, os conceitos que mediavam a formação do conceito de ensino crítico de LIC eram: *agir docente* (34%); *LGBTQ+ inclusão/exclusão* (26%); *racismo* (15%); *família* (13%); e *momento crítico* (12%).

É sabido que, no processo de formação conceitual, a linguagem atua, tanto como mediadora para tal construção, quanto na representação de determinado conceito. Assim, as falas analisadas dos/as professores/as em formação inicial indicam a materialização ou representação do conceito de ensino crítico de LIC por meio destes conceitos mapeados. Para o grupo, pensar em oportunizar um ensino crítico de LIC equivale a discutir e trabalhar sobre questões do próprio agir docente, questões de inclusão e exclusão dos LGBTQ+, questões de racismo, questões familiares e também os momentos críticos vivenciados em sala de aula.

A este respeito, aponto que o momento crítico (Pennycook, 2004, 2015) foi a única perspectiva de ensino crítico mapeada como um conceito base para a produção do conceito de ensino crítico de LIC, ou seja, poucas teorias críticas serviram, de fato, para a produção deste conceito.

Assim, em relação às fontes conceituais, 86% dos conceitos que mediavam as discussões do grupo possuíam fonte conceitual espontânea ou espontânea-científica, oriundos das próprias realidades socioculturais dos/as professores/as em formação.

Esta é uma evidência de como a formação conceitual do ensino crítico de LIC se deu em forma de *pseudoconceitos*, devido à ausência de fontes conceituais científicas que possam ser atreladas e equilibradas ao conhecimento espontâneo que estava sendo desenvolvido na prática.

Em relação ao segundo objetivo específico: **explorar de que modos o processo de formação conceitual se constrói discursivamente**, a análise linguístico-discursiva permiti-me sustentar que o elevado uso dos mecanismos de modalização indica as incertezas relacionadas, tanto ao ensinar criticamente as crianças, quanto ao conceito de ensino crítico de LIC em si. Penso que, devido à ausência de estudos relacionados ao ensino crítico de LIC, também apontado no mapeamento de teses de dissertações da aérea, desenvolvíamos tal conceito concomitantemente ao processo de ensino (nas escolas municipais).

Através dos mecanismos de interrogação propostos por Liberali (2013), pondero também que meus questionamentos indicam uma construção colaborativa do conceito de ensino crítico de LIC, pois “favoreciam o entrelaçamento do conhecimento em produção” (LIBERALI, 2013, p.82,83).

No entanto, o fato dos/as professores/as em formação (re)produzirem ensino crítico de LIC como momentos críticos¹⁸⁷, não implica necessariamente que este seja o real sentido construído por eles, pois como explica Vygotsky, “a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos (VYGOTSKY, 2008, p.68)”, isto é, eles associavam o termo ensino crítico ao termo momento crítico, porém não o construíam enquanto conceito, mas na forma de um pseudoconceito.

Um exemplo disso, são os momentos em que éramos instigados a definir o conceito de ensino crítico de LIC como momentos críticos, a partir da leitura de Freitas e Pessoa (2011). Os/as professores/as em formação João e Nicolas o reproduziam repetindo inclusive os mesmos termos: *eu não planejei aula; vi aquela oportunidade; você não precisa ter planejado*¹⁸⁸. Conforme argumentou Vygotsky (2008) tal repetição é a simulação de um conhecimento que não acarretará no desenvolvimento de um conceito, mas um pseudoconceito.

Ainda assim, este foi o sentido de ensino crítico de LIC mais recorrente, como mostram as três categorias de interpretação dos dados, possivelmente em razão do maior equilíbrio entre os conceitos espontâneos (quando notavam em suas

¹⁸⁷ Novamente, faz-se necessário ressaltar que a perspectiva de ensino crítico por meio de momentos críticos foi a única abordagem teórica citada, ou seja, outras teorias, como letramento crítico, por exemplo, não eram cogitadas.

¹⁸⁸ Excerto 4.

práticas de sala de aula momentos críticos) e os conceitos científicos (por meio do artigo científico¹⁸⁹ que foi mais lido, discutido e trabalho no projeto).

A dinâmica de desenvolvimento do banner sobre o projeto também representa a semente que poderia germinar um conceito (VYGOTSKY, 2008) de ensino crítico de LIC, mas a própria inconsistência nas inúmeras definições¹⁹⁰ apresentadas por Joana¹⁹¹ revela apenas a chamada sombra do conceito, o pseudoconceito.

Como defende Smagorinsky (2013), é mais comum e simples nos referirmos aos conceitos como desenvolvidos e construídos, porém, a determinação de um conceito também é uma questão de interpretação. Neste caso, da minha análise, a qual dialoga com as minhas identidades profissionais e pessoais de mulher, jovem, branca, professora, estudante de escola particular e universidade pública.

É importante mencionar que ao olhar para isso, vi-me em uma posição de privilégio. Mesmo consciente e comovida perante os preconceitos raciais, sociais e de gênero. Daí, reitero a relevância que vejo em políticas de inclusão e permanência nas universidades (e em outras esferas sociais), para que possamos dialogar com sujeitos de diferentes ambientes socioculturais.

Santos e Benedetti (2009) defendem que o profissional que atua com o ensino de línguas com a criança está em constante construção. A formação conceitual também está sempre em movimento. Penso, portanto, que para atuar com o ensino de LIC por meio de um viés crítico, os profissionais devem estar em constante formação, pois, assim como os conceitos, as perspectivas críticas variam de acordo com as necessidades e realidades de determinado contexto.

Quanto ao nosso projeto, independentemente de termos desenvolvido conceitos, pseudoconceitos ou complexos, acredito que trabalhamos de maneira crítica, pois concordo que a educação linguística crítica é:

a que está atenta aos alunos e às alunas em suas identidades, sabendo que se trata de identidades sociais, sejam elas de raça, de gênero, de classe social e de muitas outras categorias, e que estão interagindo em sala de aula, ou seja, ensinar a língua inglesa, ou

¹⁸⁹ “Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de transgressão professores/as: a pedagogia como transgressão” (FREITAS; PESSOA, 2011).

¹⁹⁰ Nas palavras de Joana: “uma aula crítica ensina o aluno a pensar por si, cria a ânsia pela verdade e o descobrimento do novo, muitas vezes desconstruindo pensamentos preconceituosos e avançando assim um patamar superior de conhecimento [...] a oportunidade de questionar ao aluno”.

¹⁹¹ Excerto 5.

outra língua adicional, perpassa por esse entendimento (FERREIRA, 2018, p.43).

Finalmente, tendo em vista os dois objetivos específicos apresentados anteriormente, bem como seus métodos de análise, retomo o objetivo geral do presente estudo: **investigar a construção do conceito de ensino crítico de LIC em um grupo de formação inicial de professores/as.**

Concluo, por meio do processo de codificação colaborativa dos dados, que a construção do conceito de ensino crítico de LIC se deu mediada por conceitos (*agir docente; LGBTQ+ inclusão/exclusão; racismo; família; e momento crítico*) majoritariamente oriundos de fontes espontâneas e espontânea-científicas (86%). Essa afirmação, somada a análise das marcas linguístico-discursivas, me permitem afirmar que não houve desenvolvimento de um conceito de ensino crítico de LIC, mas de pseudoconceitos (VYGOTSKY, 2008), haja vista as inconsistências e contradições apontadas nas análises e o desequilíbrio das fontes conceituais.

Vygotsky (2008) e seus estudiosos discutem o processo de formação conceitual por meio dos conceitos científicos e espontâneos, como aspectos distintos, afastados, que se movimentam ascendente e descendentemente e que se unem para formar um conceito em si, depois da realização deste estudo, compreendo que esta relação não deve ser entendida como hierárquica e/ou bidirecional e sim transformacional.

Da mesma forma que um conceito pode ter sua fonte conceitual espontânea ou científica, ele também pode ser originário de fontes científicas e espontâneas concomitantemente, as quais se transformam. Como exemplo, Smagorinsky e Johnson (2017) já incluíram em seus métodos de mapeamento conceitual, assim como fizemos nesta tese, uma terceira fonte: espontânea-científica, aquela que não é possível separar uma fonte da outra.

Assim, acredito que o processo de formação conceitual é um processo cíclico, dinâmico e transformacional, cujo movimento pode ser considerado em espiral, ou seja, a construção de um conceito científico pode se tornar um conceito espontâneo e vice-versa.

A não linearidade deste processo reforça ainda mais a relevância do equilíbrio entre as fontes conceituais científicas e espontâneas no que diz respeito à

formação de conceitos. Como já dito, uma maior recorrência de fonte conceitual espontânea acarretou em pseudoconceitos.

Dentro do período de realização do projeto, o foco esteve nos conceitos espontâneos, da mesma forma que mais encontros talvez pudessem nos levar ao lado mais científico do ciclo, haja vista que o movimento de construção conceitual em espiral não é simultâneo. Naquele momento, estávamos concentrados ao lado mais espontâneo do pêndulo, o que não significa que jamais atingiríamos o equilíbrio defendido por Vygotsky.

Por isso, diferentes estudos seriam necessários para investigar se a ausência de conceitos cotidianos (como observei menor recorrência de fontes conceituais científicas neste contexto) favoreceria a formação de pseudoconceitos, complexos e/ou conceitos.

Outra inquietação científica me leva a considerar desenvolver um novo projeto e, posteriormente, outra pesquisa, com vistas a verificar quais conceitos seriam manipulados em outros grupos de professores/as. Em um grupo só de heterossexuais, trabalharíamos com a questão LGBTQ+? Em um grupo só de pessoas brancas, discutiríamos questões de racismo? Quais seriam os conceitos manipulados em um grupo com professores/as indígenas?

Penso ser relevante também pesquisar como se dá a aplicação de teorias e/ou conceitos de ensino crítico já desenvolvidos por professores e pesquisadores¹⁹² da área de LIC. A partir dos três entendimentos de ensino crítico de LIC identificados nesta pesquisa, por exemplo, poderíamos investigar em outras práticas críticas se esses (e quais outros) sentidos seriam recorrentes.

Nas palavras de Mattos (2018, p.31), “nossa visão do mundo é situada nas nossas práticas e experiências de vida e, por isso mesmo, é também corporificada e inescapável”. Dito de outra maneira, certamente, o desenvolvimento dos conceitos apresentados e discutidos nesta tese de doutoramento são oriundos do contexto sociocultural e das experiências de cada um/a dos/as participantes do projeto, o que implica dizer que outro grupo desenvolveria outros conceitos. Daí, novamente, a relevância de trabalhar, estudar, ouvir, aprender, com o diferente.

Diversos pesquisadores já investigaram o trabalho/ensino colaborativo. Tanaca (2017, p.111), por exemplo, defende que “contextos de aprendizagem são

¹⁹² São Pedro (2016), por exemplo, apresenta possibilidades de atividades críticas para crianças.

eminentemente híbridos (multicontextuais, multivocais, multiculturais)” e que a diversidade é um recurso cultural importante para/no desenvolvimento. Acrescento, após o desenvolvimento desta pesquisa, que, como professores/as (formadores/as ou não), podemos incentivar e proporcionar tal hibridismo. Cada indivíduo é único, ainda assim é possível identificar semelhanças e diferenças expressivas entre nós.

Por esta razão, penso que temos a responsabilidade de criarmos grupos multiculturais, tanto em atividades rotineiras em sala de aula, quanto em projetos de pesquisa e extensão, como este.

Diante dos resultados obtidos, também se faz necessário ressaltar a importância de se abordar, nos cursos de formação de professores/as, a relação entre os aspectos socioculturais e o processo de ensino-aprendizagem, seja por meio do chamado currículo oculto, dos momentos críticos, ou até mesmo questões de vulnerabilidade social.

Após a realização desta pesquisa, refleti não apenas sobre a minha formação enquanto pesquisadora, mas também como professora formadora em formação.

Mesmo diante do expressivo interesse em participar do projeto, notei certa limitação em relação ao engajamento nas leituras propostas para as discussões. Além disso, no decorrer da análise dos dados, foi possível compreender que o processo de formação do conceito de ensino crítico de LIC foi diretamente afetado por tais escolhas.

Tanaca (2017, p.113) cita John-Steiner (2000b) para defender que participantes que desenvolvem um senso de pertencimento e segurança¹⁹³ dentro de um contexto de colaboração, compartilham mais sentimentos e emoções. Por meio da análise dos dados, penso que, neste contexto, os/as professores/as em formação sentiram-se seguros e motivados a compartilharem suas experiências cotidianas, porém, não tiveram a mesma dedicação em relação às leituras.

Outra limitação deste estudo acerca do ensino crítico de LIC diz respeito a sua possível contradição. Em uma palestra na Universidade Estadual de Londrina¹⁹⁴, São Pedro (2017) esclareceu que, ao afirmarmos que determinada prática foi crítica, ela já deixa de ser, pois perde a possibilidade de ser questionada e dialogada.

¹⁹³ Por meio de uma “colaboração emocional” (John-Steiner (2000b), citado em Tanaca, 2017, p. 113)

¹⁹⁴ No III ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS e II SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS, 2017.

Nossa intenção de fazer com que as crianças pensem e ajam criticamente, acredito que também fuja dos paradigmas da criticidade, uma vez que tanto os/as professores/as em formação como as crianças o farão (ou tentarão) porque foram orientados a tal. Como contribuir sem “manipular”?

Ademais, tanto na leitura dos textos e nas discussões do projeto, como no processo de análise dos dados, é possível perceber que a relação entre o ensino e os momentos críticos segundo Pennycook (2001; 2004; 2015) é bastante sensível, haja vista sua condição espontânea, não planejada. Trabalhar no campo da formação docente com um aspecto tão incerto e humano será sempre desafiador e único em cada contexto. Por isso, a necessidade de pensar na sensibilidade, nas relações humanas, na tolerância, na empatia, no apoio moral.

Reitero, portanto, a relevância de pesquisas e práticas docentes no campo da linguística aplicada crítica, a qual, como mencionado na introdução deste estudo, aborda exatamente o dinamismo das relações humanas informadas pela linguagem (PENNYCOOK, 2004) e o desenvolvimento de práticas a partir da vida vivida (RAJAGOPALAN, 2003).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. E. S. F. **Muito além da Ribalta: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças.** 2011. 160 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, 2011.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. **As licenciaturas na atualidade: nova crise?** In.: Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Editora UFPR, 2013.
- AZEVEDO, T. D. **Argumentação: subsídio para a formação de conceitos científicos.** In.: LIBERALI, F.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E. F.; GUERRA, M. (Orgs.). Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 81-109.
- BACARIN, M. C. **Formação de professores de inglês para crianças: caminhos a percorrer.** 2013. 58 f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) (Especialização em Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa) – Universidade Norte do Paraná, *campus* Londrina. Paraná, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARROS, A. F. **A ausência de currículo para o Ciclo de Alfabetização: percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** 2018. 161 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.
- BARRY, C. English Language Teaching in Brunei: a view through a critical lens. **RELC Journal.** 42(2) p. 203-220, 2011.
- BARTOLOMÉ, L. I. **Critical pedagogy and teacher education: radicalizing prospective teachers.** In.: Teacher education quarterly, winter, 2004.
- BOTELHO, R. **O processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva vigotskiana e a formação do pedagogo para o ensino de ciências.** 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a ciência) – Universidade Estadual Paulista, *campus* Bauru. São Paulo, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2012. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 17 dez. 2018.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

BROOKFIELD, S. **The getting of wisdom:** what critically reflective teaching is and why it's importante. Nacional Louis University. Diponível em:
http://www3.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_Wisdom.cfm
 . Acesso em: 30 de maio de 2003.

CALVO, L. C. S. **A identidade profissional de professores de professores de inglês:** representações construídas por alunos do terceiro ano do ensino médio. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). Identidades de professores de línguas. Londrina: Eduel, 2011.

CARAÚBAS, L. M. A. S. **Desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos por crianças de 6 e 7 anos.** 2010. 115 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, *campus XXX*. Pernambuco, 2010.

CAVALLARI, J. S. Alastair Pennycook [Perfil biobibliográfico]. **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Pouso Alegre, Minas Gerais, jan.-jun. 2016. Seção Perfil Biobibliográfico, vol. 12, p. 163-168.

CELANI, M. A. A. **Ensino de línguas estrangeiras:** ocupação ou profissão. In.: LEFFA, V. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2006, p. 25-43.

CHIULLI, T. H. S. **Reflexões sobre o ensino integrado:** possibilidades com o ESP e formação cidadã. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais, 2014.

CIRINO, J. F. L. **A formação dos professores de pedagogia e a preparação para a atuação no ensino de língua inglesa na educação infantil.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso [artigo] (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Paraná, *campus Apucarana*, Paraná, 2016.

COLOMBO, C. S. **O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças:** a fala do professor em foco. 2014. 226 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, *campus São José do Rio Preto*. São Paulo, 2014.

COOK, L. S.; SMAGORINSKY, P.; FRY, P. G.; KONOPAK, B.; MOORE, C. **Problems in developing a constructivist approach to teaching:** one teacher's transition from teacher preparation to teaching. In.: The elementary school journal. v. 102, n.5, 2002.

COTS, J. M. Teaching 'with an attitude': critical Discourse Analysis in EFL Teaching. In: **ELT Journal**, v.60, n.4, p. 336-345, oct, 2006.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. [online], vol.48, n.2, p. 229-245, 2009.

D'ALMAS, J. **Da passividade à agência**: desenvolvimento de professoras como resultado de emponderamento. 2016. 316 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2016.

_____. **Leitura crítica**: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês. 2011. 152 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2011.

DELLAGNELO, A. de C. K; SILVA, L.; ROCHA, N. V. Para além do conceito cotidiano: a concepção de atividades de ensino-aprendizagem com vistas à (re)conceitualização de apresentações acadêmicas. In.: **Brazilian English Language Teaching Journal**. Porto Alegre, v. 6, p. 50-61, dez, 2015.

DEWEY, J. **How we Think**: a Restatement of the Relation of the Reflective Thinking to the Educative Process. Chicago: Henry Regnery, 1933.

DUARTE, M. S. **Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil**: a prática reflexiva crítica em questão. 2011. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2011.

DUBOC, A. P. **Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e o ensino o outro**. In.: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P.V.; MÓR, W. M. (Orgs.) *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil, trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês*. São Paulo: Pá de palavra, 2018, 11-24.

ESTONLHO, R. M. **Atividade Social como base para o aprender brincando em aulas de inglês**: um processo colaborativa-crítico em construção. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em XXX) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

EZELL, H. K.; JUSTICE, L. M. **Shared storybook reading: Building young children's language and emergent literacy skills**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2005.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. New York: Routledge, 2003.

_____. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. Harlow: Pearson Education Limited, 2010 [1995].

FERRAÇO, C. E. **Possíveis tessituras entre currículo e didática**: sobre redes de conhecimentos, experiências e problematizações. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas-SP. **Anais**. Campinas: Unicamp, 2012.

FERREIRA, A. de J. **Educação linguística crítica e identidades sociais de raça.** In.: PESSOA, R. R. SILVESTRE, V. P.V.; MÓR, W. M (Orgs.) *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil, trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês.* São Paulo: Pá de palavra, 2018, 39-46.

FOGAÇA, F. C. **Possibilidades e limites da abordagem reflexiva no contexto de uma franquia de idiomas.** 2005. N^o de páginas. Dissertação (Mestrado em XXX) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. de U.; PESSOA, R. R. **Challenges in critical language teaching.** In.: *Tesol quarterly*, 2012a

_____. **Discursos de identidades, ensino crítico de línguas e mudança social: análise de uma experiência localizada.** In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. De (orgs.). *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: contribuições teórico-metodológicas.* Campinas: Pontes, 2014.

_____. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. In.: *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(51.1): 77-98, jan./jun. 2012b

_____. Rupturas e continuidades na linguística aplicada crítica: uma abordagem historiográfica. In: **Calidoscópio.** Vol. 10, n. 2, p. 225-238, mai/ago, 2012c.

_____. Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de professores/as: a pedagogia como transgressão. In.: 63^a Reunião Anual da SBPC, 2011, Goiânia. **Resumos.** Goiânia: 63^a Reunião Anual da SBPC, 2011. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-marco-tulio.pdf>. Acesso em: janeiro de 2016.

FREITAS, R. A. M. M. **A cultura escolar como uma questão didática.** In.: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs). *Temas de pedagogia – Diálogos entre didática e currículo.* São Paulo: Cortez, 2012.

FUJI, S. N. **Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas.** 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

GREGGIO, S. **The concept of the teacher as a reflective professional and its use in English language teacher education in Brasil.** 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, *campus XXX.* Santa Catarina, 2009.

HARWOOD, D. Deconstructing and Reconstructing Cinderella: Theoretical Defense of Critical Literacy for Young Children. In: **Language and Literacy**, 10(2). Disponível em: <https://doi.org/10.20360/G21015>. Acesso em: fevereiro de 2016.

HAWKINS, M.; NORTON, B. **Critical language teacher education**. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. Cambridge guide to second language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 30-39.

HELLER, M. & DUCHÊNE, A. **Pride and Profit: changing discourses of language, capital and nation-state**. In: DUCHÊNE, A., HELLER, M. Language in late capitalism – pride and profit. New York: Routledge, 2012, p. 1-20.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: a Sociocultural Perspective**. New York: Routledge, 2009.

KALANTIZIS, M.; COPE, B. **Changing the roles of schools**. In: COPE, B.; KALANTIZIS, M. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

LACASA, P. **Construir conhecimentos: um salto entre o científico e o cotidiano?** In: RODRIGO, H.J.; ARNAY, J. Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1998, p. 103-154.

LEFEBVRE, P; BOLDUC, J; PIRKENNE, C. Pilot Study on Kindergarten Teachers' Perception of Linguistic and Musical Challenges in Nursery Rhymes. In: **Journal for Learning through the Arts**, v.11, n. 1. 2015.

LELAND, C. H; HARSTE, J. C.; HUBER K. R. Out of the box: critical literacy in a first-grade classroom. In.: **Language arts**, v. 82, nº.5, mar, 2005.

LEWIS, C.; PYSCHER, T.; STUTELBERG, E. **Critical sociocultural perspectives in English education**. In: BRASS, J.; WEBB, A. Reclaiming English language arts methods courses: critical issues and challenges for Teacher Educators in Top-Down Times. New York: Routledge, 2014.

LIBERALI, F. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F.; FUGA, V. P. **Argumentação na atividade de formação crítica, colaborativa e criativa**. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. De (orgs.). Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014.

LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M. C. C. A Formação Crítico-Colaborativa de Educadores: A “vida que se vive” - uma complexa escolha metodológica. In: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, 2009. **Anais**. AFIRSE, 2009.

LOPES, L. M. **Leituras de professores de inglês em formação por meio da atividade embasada no letramento crítico**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em

Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2013.

MACHADO, R. **Análise de material didático de língua inglesa voltada para crianças em um contexto de local da rede municipal de ensino.** 2008. 244 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. A Formação Crítico-Colaborativa de Educadores: A “vida que se vive” - uma complexa escolha metodológica. In: AFIRSE, 2009, cidade. **Anais.** Cidade: ARFISE, 2009. Disponível em: Acesso em:

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID:** contornos, cores e matizes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MATEUS, E. **Ética como prática social de cuidado com o outro:** implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, Sueli Salles. (Orgs.). Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 187-209.

_____. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores:** ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2015. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MATTOS, A. M de A. **O rinoceronte e o mundo, uma perspectiva sobre a educação linguística crítica.** In: PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P.V.; MÓR, W. M. Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil, trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês. São Paulo: Pá de palavra, 2018, 25-38.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998, p. 59-72.

MCGOVERN, A. **The lady in the box.** New York: Turtle, 1997.

MISSISSIPPI STATE UNIVERSITY. **Comparative Analysis, guide to freshman composition.** 2011. Disponível em: http://www.english.msstate.edu/comp/compmaterials/2011_Comparative_Analysis.pdf. Acesso em: janeiro de 2017.

MONTEIRO, A. C. G. **A profissionalização do docente de língua inglesa para o trabalho com a infância na escola.** 2017. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, Santa Catarina, 2017.

MORETTI, L. V. **Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês:** diferentes olhares, diferentes práticas. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; RIBEIRO, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. **A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem.** In.: A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2010.

OLIVEIRA, M. E. **“Alguém como nós”:** uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina. 2016. 45f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2016.

OLIVEIRA, R. S. **Por uma prática reflexiva no ensino de línguas estrangeiras:** saberes e diálogos. 2010. 367f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

ORTENZI, D. I. B. G.; GIMENEZ, K. M. P.; GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês.** Londrina: EDUEL, 2008.

PASSONI, T. P. **Planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês:** contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores. 2010. 117f. Mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2010.

PENNYCOOK, A. (2004) **Critical moments in a TESOL praxicum.** In: NORTON, B.; TOOHEY, K. *Critical Pedagogies and Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 327-346.

_____. **A linguística aplicada dos anos 90:** em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

_____. **Being critical at the moment.** In.: Congresso Internacional de Linguística Aplicada – ICCAL, 2015, Brasília. **Anais.** Brasília: Universidade de Brasília, 2015. Acesso em: outubro de 2015.

_____. **Critical Applied Linguistics:** A Critical Introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

_____. **Uma linguística aplicada transgressiva.** In: MOITA LOPES, L. P. (Orgs.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PEREIRA, J. B. V. **A prática reflexivo-colaborativa na formação de três professoras de inglês.** 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2010.

PEREIRA, J. C. M. Q. **O ensino de língua inglesa na educação infantil:** considerações sobre formação e prática docente. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

PEREIRA, P. G. **Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-cultural:** as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado. 2013. 263f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2013.

PESSOA, R. R. **Formação crítica de professores de línguas estrangeiras.** In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F de G; KANEKO-MARQUES, S. M; SALOMÃO, A. A formação de professores de línguas: novos olhares. v. 1. São Paulo: Pontes, 2011, p. 31-47.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P.V.; MÓR, W. M. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil, trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês.** São Paulo: Pá de palavra, 2018.

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

RAMIRES, V. Panorama dos Estudos Sobre Gêneros Textuais. In: **Revista investigações**, Recife, v. 18, n. 2, 2005.

RAMPIM, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças.** 2010. 119f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2010.

REICHMANN, C. L. **Reflection as social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal.** 2001. 202f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2001.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte-MG: Letramento, 2017.

ROCHA, C. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In. Seminário de Teses em andamento, 2008, Campinas. **Anais.** Campinas: Unicamp, 2008.

RORATO, D. C. C. P. **As identidades profissionais docentes em construção:** representações de professores egressos de um curso de pós-graduação. 2015. Nº de páginas. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

SANTOS, C. L. B. **Uma experiência de formação reflexiva com cinco professoras de inglês de escolas municipais de Goiânia.** 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade federal de Goiás. Goiás, 2010.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 2009. 276f. Tese (Doutorado em Estudos linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, *campus* São José do Rio Preto. São José do Rio Preto-SP, 2009.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, jul./dez, 2009.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. **O letramento crítico e o ensino de inglês**: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. In.: **Pesquisa em Língua para fins específicos** – Descrição, ensino e aprendizagem, v. 34, n.1, 2013.

SÃO PEDRO, J. de. **Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I**: percursos e representações docentes. 2016. 281 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SCAFFARO, A. P. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar**. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas, SP: Pontes editores, v. 7, 2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Formar Professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **The Reflective Practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SCHOSTAK, J; SCHOSTAK, J. **Radical research: designing, developing and writing research to make a difference**. London: Routledge, 2007.

SCHWEIKART, J. F. **A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições**. 2016. 188f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, *campus XXX*. São Paulo, 2016.

SECCATO, M. G. **Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental I**: língua inglesa em foco. 2016. 137f. Dissertação (Mestrado Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2016.

SILVA, J. O. **Propagandas do MEC**: imagens da profissão docente. In.: REIS, S.; VAN VEEN, K; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011, p. 106-119.

SILVA, S. B. **Da técnica a crítica**: contribuições de novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa. 2011. 243f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SILVA, T. A. **A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês.** 2013. N^o de páginas. Dissertação (Mestrado em XXX) – Universidade Federal de Goiás, *campus XXX*. Goiás, 2013.

SILVESTRE, V.P.V.; MIRANDA, C. M.; SILVA, E. P da; FERNANDES, J. A.; FERREIRA, J. M.; FERREIRA P.M.; LIMA, R. D. T. A perspectiva crítica no ensino de língua estrangeira/inglês na escola: relato de uma experiência inicial com o PIBID. In: Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino 2013. **Anais eletrônicos**. EDIPE, 2013. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/vedipefinal/index.php?pg=resumo>. Acesso em: janeiro de 2016.

SMAGORINSKY, P. The development of social and practical concepts in learning to teach: A synthesis and extension of Vygotsky's conception. In: **Learning, Culture, and Social Interaction**, n. 2(4), p. 238-248, 2013. Disponível em: <http://www.petersmagorinsky.net/About/PDF/LCSI/LCSI_2013.PDF>. Acesso em: fevereiro de 2017.

_____. **The method section as conceptual epicenter in constructing social science research reports.** *Written Communication*, 25, 2008, p. 389-411.

SMAGORINSKY, P., COOK, L. S., & JOHNSON, T. S. (2003). The twisting path of concept development in learning to teach. In: **Teachers College Record**, 105, 1399-1436. Disponível em: at <<http://www.petersmagorinsky.net/About/PDF/TCR/TCR2003.pdf>>.

SMAGORINSKY, P., JOHNSON, L. L., & CLAYTON, C. M. **Synthesizing formal and experiential concepts in a service-learning course.** In: BRASS, J.; WEBB, A. *Reclaiming English Language Arts methods courses: Critical issues and challenges for teacher educators in top-down times.* New York: Routledge, 2015, p.123-134.

SMAGORINSKY, P.; WILSON, A. A.; MOORE, C. Teaching grammar and writing: a beginning teacher's dilemma. In: **English Education**, v. 43, n.3, 263-293, apr, 2011.

SMAGORINSKY, P.; JOHNSON, L. L. **Empathic Reframing of Social Justice Concepts in Book Club Discussions in a Service-Learning Teacher Education Class.** 2017 (in review)

SMYTH, J. **Teachers as collaborative learners:** challenging dominant forms of supervision. Buckingham: Open University Press, 1991.

_____. Teachers' work and the politics of reflexion. In: **American Educational Journal**, v. 29, n. 2, p. 276-300, 1992.

SOUTO-MANNING, M.; SMAGORINSKY, P. Freire, Vygotsky, and social justice theories in English education. In: MILLER, D.; KIRKLAND, iniciais do nome. **Change matters:** Critical essays on moving social justice research from theory to policy. New York: Peter Lang, 2010, p. 41-51.

SOUZA, A. E. **Cultura e ensino da leitura em língua estrangeira na escola pública: uma prática reflexiva com base na pesquisa-ação**. 2009. 163f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Santa Catarina, 2009.

SOUZA, G. R. **Novos significados para o ensino aprendizagem de inglês: o letramento crítico em uma turma de aceleração**. 2014. 258f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2014.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global**. 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2017.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e ensino de inglês para crianças: reflexões e contribuições. In: **Revista de Ciências Humanas**, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul./dez., 2013.

_____. **Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças**. 2005. 359f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2005.

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática**. 2016. 339 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2016.

TUTIDA, A. F.; TONELLI, J. R. A. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa para crianças: visitando o estado do Paraná. In: X Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2014, Londrina. **Anais eletrônicos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

VYGOTKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. 2008. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, [1978] 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Termo de consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa:

Teaching to play or playing to teach? Um projeto de formação crítico-colaborativa de professores de inglês para crianças

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa *Teaching to play or playing to teach? Um projeto de formação crítico-colaborativa de professores de inglês para crianças*, realizada em Apucarana. O objetivo da pesquisa é investigar as práticas educacionais realizadas em um contexto de formação inicial de professores de inglês para crianças ancorados em uma perspectiva crítico-colaborativa. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados serão armazenados por até 3 anos, tempo de duração deste projeto. Ao final, todo material será apagado e não serão mantidos registros orais, visuais ou eletrônicos.

Ao participar desta pesquisa o(a) senhor(a) não terá nenhum prejuízo ou benefício financeiro. No entanto, esperamos que sua participação leve a resultados que contribuam para o desenvolvimento de práticas democráticas de formação de professores/as condizentes com uma visão de sociedade mais justa e humanizada. São, portanto, benefícios indiretos que visam à compreensão e explanação crítica dos contextos educacionais em que o(a) senhor(a) atua, em relação às estruturas sociais que criam possibilidades e constrangimentos à sua atuação.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, não hesite em contatar a Professora Déborah C. C. P. Rorato, pelo telefone (43) 96488556 e e-mail deborahccp@hotmail.com. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Apucarana, ___ de _____ de 2016.

Pesquisadora Responsável

RG: 6.719.376-8

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecida/ sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXOS

ANEXO A
Tipos de generalização em ordem de desenvolvimento

Tipos de generalização em ordem de desenvolvimento

	Definition	Child's Example	Teacher's Example
Complex	The individual elements are associated with one another but not all are associated according to the same theme or significant traits.	Learning to label a canine a dog and then labeling any other 4-legged creature a dog.	Learning to label a group activity cooperative learning and then labeling any group activity cooperative learning even if students neither cooperate nor learn.
Pseudoconcept	The individual elements appear to be unified but have internal inconsistencies	Learning to label a canine a dog and then labeling any canine-like creature (e.g., fox) a dog.	Learning to label a group activity cooperative learning and then labeling any group activity cooperative learning even if it lacks some critical element such as teamwork, a shared goal, individual and group accountability, and so on.
Concept	The individual elements included in the set are unified by a single theme.	Learning to label a canine a dog and discriminating between dogs and other dog-like creatures.	Learning to label an activity cooperative learning when small, heterogeneous groups of students work as a team toward a shared goal in such a way as to be both individually and collectively accountable for the work, and work in such a way as to show cooperation and concern for one another and thus raise students' confidence and self-perceptions.

Fonte: Smagorinsky et al (2003, p. 1403).